Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

298. Heft.

Über

Schreiben

und

Schreibbewegungen.

Von

Marx Lobsien

in Kiel.

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907.

Preis 90 Pf.

Über Schreiben und Schreibbewegungen.

Von

Marx Lobsien
in Kiel.

Pädagogisches Magazin, Heft 298.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Inhalt

Einleitung.

1.

Die nachfolgenden Untersuchungen werden sicher mancherlei und oft scharfem Widerspruch begegnen, machen sie doch mehrfach Front gegen liebgewordene und weit verbreitete Meinungen. Das darf man ihnen aber ohne weiteres zum Vorwurf machen, weil sie keineswegs geschrieben wurden in der ausgesprochenen Absicht, auf jeden Fall zu opponieren. Dazu kommt, daß es Anschauungen, Meinungen gibt, die zwar liebe Kinder der Gewohnheit sind, trotzdem aber — vielleicht gerade deswegen — der inneren Berechtigung oft entbehren. Das Gesetz der Trägheit gilt auch hier. Es gibt Meinungen, die Jahrhunderte stand gehalten haben, trotzdem sie falsch waren.

2.

Die Literatur über Schreiben und Schreibunterricht ist in dem letzten Dezennium keineswegs so reich angewachsen wie vorher. Allgemeine Fragen der modernen Pädagogik haben stark das allgemeine Interesse absorbiert. Nicht so vordem. Da tobte auf unserm Gebiet heftig der Streit um Fragen, wie: Steilschrift oder Schrägschrift? Welchen Neigungswinkel muß die Schrägschrift haben? Für welche Formen muß man sich entscheiden? u. ä. Man verwies letzten Endes auf ästhetische Forderungen und den Erfolg, den man mit dieser oder jener Weise erzielt hatte. Beide haben keine endgültige Beweiskraft, denn der Geschmack ist indiskutabel

und ferner: es gibt kein technisches Fach, wo eiserner Fleiß in guten Leistungen nicht zu brillieren vermöchte.

Meine Grundansicht demgegenüber ist folgende: Es ist falsch, — abgesehen da, wo es sich um Aneignung der Schriftformen überhaupt handelt — das Schreiben als ein selbständiges technisches Fach mit dem selbständigen Ziele aufzufassen: möglichste kalligraphisch-technische Vollendung! Damit verliert der Schreibunterricht seinen Sondercharakter und wird zu einem Zeichnen. Das Schreiben hat kein Selbst-, sondern nur ein Staffelziel, d. h. ein Ziel, das entlehnt ist. Kalligraphie ist nicht Sache des erziehenden Unterrichts, ist Aufgabe einer Fachschule.

Das Schreiben steht im Dienste des Gedankens, es ist ein Notbehelf an Stelle des Wortes, das es niemals ersetzen kann. Es ist eine Sonderform des Gedankenausdrucks, die notwendig wurde, wo die Entfernung den Gebrauch des Wortes unmöglich machte und wo es darauf ankam, Gedanken (zunächst gewisse Rechte, Verträge usw.) der Zukunft zu erhalten, unverfälscht durch die Flüchtigkeit und Veränderlichkeit der Tradition. Daß es kurz gesagt werde: Das Schreiben ist eine Ausdrucksbewegung so gut wie etwa das Geberdenspiel, das aber durch menschliche Erfindung und Willkür ungleich komplizierter gestaltet wurde. Darin liegt auch das Ziel für den Schreibunterricht beschlossen. Man wird von einer Ausdrucksbewegung billig nur verlangen, daß sie das Auszudrückende sicher, schnell und klar offenbare, nichts weiter. Die Schrift dient dem Gedankenausdruck: sie muß das Wort sicher, schnell und klar zum Ausdruck bringen. Schnelligkeit und Klarheit sind die Anforderungen, die man an eine Handschrift stellen kann und darf. Die Schnelligkeit wird nicht die des gesprochenen Wortes erreichen, wie Ideal ist, wohl aber ihm allmählich nahe kommen. Die Klarheit gestattet, ohne Mühe den Gedanken aus den Zeichen zu entziffern.

II.

Die Schrift als Ausdrucksbewegung.

1. Das Wesen der Ausdrucksbewegung im allgemeinen.

Halten wir uns an *Wundt* und *Ziehen*. Nach *Ziehen* (Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena 1900, S. 164) rechnet man zu denselben nicht nur die mimischen Bewegungen wie Lachen und Weinen, sondern auch gewisse motorische Innervationen, welche, wie die Verengerung der peripherischen Arterien bei Erregungsaffekten, sich in der glatten Muskulatur abspielen und nur durch besondere Apparate festgestellt werden können. Alle Ausdrucksbewegungen haben gemein (S. 238), daß sie einen motorischen Ausschlag des psychischen Prozesses darstellen, dessen wesentlicher Affekt lediglich darin besteht, diesen psychischen Prozeß körperlich zu zeigen.[1]) Jede andere Bewegung hat noch einen bestimmten anderweitigen äußeren Effekt und gibt nur nebenher und indirekt Auskunft über den psychischen Zustand des Handelnden. Bei der Ausdrucksbewegung ist umgekehrt der sonstige äußere Effekt nebensächlich. Wenn man z. B. ein Wasserglas ergreift, so ist es ganz nebensächlich, daß andere die Absicht, Wasser zu trinken, erraten. Umgekehrt, wenn ich lache, so ist der Haupteffekt der, daß meine Stimmung sich äußert und sich andern verrät. Dabei bezeichnen wir das Ergreifen des Wasserglases als eine beabsichtigte, willkürliche Handlung, während wir viele Ausdrucksbewegungen, wie Lachen, Weinen, geradezu als mehr oder weniger unwillkürliche bezeichnen. Endlich existieren manche Ausdrucksbewegungen auch in glatten Muskeln, also solchen, die nach der gewöhnlichen Terminologie dem Willen überhaupt nie unterworfen sind, so das Weinen, das Sträuben

---

[1]) Von mir gesperrt.

der Haare und Federn, das Erröten u. a. Dazu kommen Gestikulationen der Hand, Zucken der Achseln usw., die wichtigste Gruppe aber sind die Sprechbewegungen.

Noch klarer und schärfer hebt *Wundt* (Physiologische Psychologie, Bd. II, S. 599 ff.) das wesentlichste Moment hervor: Alle Bewegungen, die einen solchen Verkehr des Bewußtseins mit der Außenwelt herstellen helfen, daß sich verwandte Wesen ihre inneren Zustände mitteilen können, nennen wir Ausdrucksbewegungen. Sie bilden nicht eine Bewegungsform von besonderem Ursprung, sondern sie sind immer zugleich Reflex- oder Willensbewegungen. Es ist also einzig und allein der symptomatische Charakter, der sie auszeichnet. Sobald eine Bewegung ein Zeichen innerer Zustände ist, welches von einem Wesen ähnlicher Art verstanden und möglicherweise beantwortet werden kann, wird sie damit zur Ausdrucksbewegung.

2. Arten der Ausdrucksbewegungen.

Man hat zwei Hauptgruppen zu unterscheiden: Ausdrucksbewegungen der Reflexe und Ausdrucksbewegungen des Willens. Die ersteren teilt *Wundt* in zwei Gruppen, von denen die letzte m. E. auf der Grenzlinie zu den Ausdrucksbewegungen des Willens liegen: 1. rein intensive Symptome, 2. qualitative Gefühlsäußerungen, 3. Vorstellungsänderungen. Zu den ersten zählen: Erblassen, Erröten, Tränenerguß, zu der zweiten: Ausdruck des Sauren, Bittern, Süßen am Munde u. a., zu der dritten endlich Ballen der Faust, auch wenn der Beleidiger gar nicht gegenwärtig ist, Geberden des Bejahens und Verneinens, fast die ganze Mimik des Auges, endlich als wichtigste die Geberden- und Lautsprache. Hier erst vollzieht sich deutlich der Wandel von den Ausdrucksbewegungen des Affekts zu denen der Willkür, die zu dem Zweck hervorgebracht werden, die Welt der Empfindungen und Vorstellungen auszudrücken, andern mit-

zuteilen. Endlich treten als letzte Stufe der Ausdrucksbewegungen bei dem Kulturmenschen die eigentlichen Schreibbewegungen auf, denen auf sensorischem Gebiete die Gesichtsvorstellungen des Lesens entsprechen. — Auf die Schreibbewegungen will ich gleich etwas näher eingehen. Vorher dürfte es sich jedoch empfehlen, die physiologische Grundlage der Ausdrucksbewegungen zu zeichnen. Ich lege dabei die meisterhafte Darstellung *W. Wundts* zu Grunde, die er veröffentlicht in: Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte — Leipzig, Engelmann, 1900 f. — Bd. I, Tl. 1, S. 491 ff. Natürlich kann ich nicht lediglich das die Schreibbewegungen angehende herausreißen, sondern muß sie in ihrem Zusammenhange darstellen.

3. Psychophysische Bedingungen des Schreibens.

Ich kann nicht ganz darauf verzichten, eines jener bekannten schematischen Darstellungen zu geben. Zwar, so ungemein großen Wert sie für das Veranschaulichen haben, so sehr sind sie geeignet, Irrtümer zu wecken, namentlich den, daß die Lokalisation im Gehirn — deren genauere Fixierung übrigens die beiden genannten Autoren grundsätzlich beiseite lassen — eine auch im einzelnen erwiesene Tatsache sei, dann auch den, als ob es sich um eine »Ablagerung von Wörtern« oder deren Bestandteilen im Gehirn handele, während doch in der Forderung eines funktionellen Zusammenhangs von Zentren verschiedener Ordnung schon die Voraussetzung enthalten ist, daß jede Wortvorstellung auch nach ihrer physiologischen Seite ein komplexer Vorgang ist, der das Zusammenwirken zahlreicher zentraler Elemente umfaßt und daher von Fall zu Fall in unendlich mannigfaltiger Weise variieren kann. Auch unter dieser Modifikation der Lokalisationstheorie gibt es zahlreiche Erscheinungen, die sich dem Versuch einer Lokalisation entziehen. Das beweisen zunächst mannigfache Erscheinungen der Amnesie,

d. i. diejenige Form der Sprachstörungen, bei der das Wortgedächtnis entweder ganz oder bis auf geringe Reste aufgehoben ist. Sie ist eine lediglich negative Störung, besteht in dem Versagen der Assoziationen zwischen Begriff und Wort. — Die Wirksamkeit von Assoziationshilfen sogar bei Gedächtnismängeln infolge grober Gehirnläsionen zeigt schlagend ein zuerst von *Grashey* beobachteter Fall hochgradiger pathologischer Amnesie. Der Patient hatte infolge einer Kopfverletzung sein Gedächtnis fast ganz verloren; er besann sich aber auf den Namen eines Objekts, indem er ihn »schreibend fand«, d. h. indem er das Schriftbild des Wortes durch Fingerbewegungen oder, wenn er daran gehindert war, durch Bewegungen einer Zehe, im Notfalle selbst der Zunge hervorbrachte. Darauf stellte sich dann die Lautvorstellung ein. Ähnliche Hilfswirkungen von seiten der Schreibbewegungen sind auch in Fällen von Amnesie, die mit »Agraphie« verbunden waren, beobachtet worden. So konnte ein von *Hans Gudden* untersuchter amnestischer Patient bekannte Wörter nicht schreiben, weder wenn man sie ihm diktierte, noch wenn man ihm die von ihm selbst geschriebenen zum Abschreiben vorlegte. Er schrieb sie aber sofort nach, wenn man sie ihm vor seinen Augen vorschrieb. Im ersten Falle war offenbar das Gedächtnis für optische Wortbilder sowie das für Schreibbewegungen erhalten, aber das für akustische Wortvorstellungen aufgehoben. Das würde im Schema als Läsion des akustischen Wortzentrums bei intakter Beschaffenheit des optischen und des Schreibzentrums zu deuten sein. Aber was sich nicht erklären läßt, ist die Tatsache, daß die Funktion des Schreibzentrums auch das insuffizient gewordene akustische Wortzentrum wieder zur Funktion anregt, daß also die Unterbrechung dieser Funktion keine absolute ist, sondern teils bei unmittelbarer Einwirkung des Wortes — der Patient vermochte unmittelbar gehörte Worte nachzusprechen — teils durch die unwillkürlich erzeugten Schriftbilder desselben, die dem Bereich der amnestischen Störung

nicht anheim gefallen sind, sich momentan wiederherstellen kann. Diese Mithilfe begleitender Vorstellungen zeigte sich bei dem gleichen Patienten auch noch in manchen andern Erscheinungen. Z. B. auf die Frage: Welche Farbe hat das Blut? vermochte er keine Antwort zu finden, obgleich er, wie seine Handlungen verrieten, den Sinn der Worte verstand. Er vermochte es selbst dann nicht, als man ihm irgend ein anderes rotes Objekt vorzeigte. Aber das Wort kam ihm sofort, als er, um es zu finden, absichtlich eine kleine Pustel an seiner Hand öffnete und den Blutstropfen hervorquellen sah. Dieses Beispiel zeigt zugleich, wie der Patient mit Überlegung und nicht ohne Aufwand eines gewissen Scharfsinns bemüht war, dem Defekt seines Wortgedächtnisses abzuhelfen und ihn gelegentlich zu verbergen wußte. Auf Erscheinungen der Paraphasie will ich nicht näher eingehen. Ich glaube, es ist klar genug hervorgetreten, daß die physiologische Lokalisation keineswegs ausreichend ist, die Sprachstörungen zu erklären, sie müssen auch eine psychologische Deutung erfahren, denn das Wort ist im eigentlichen Sinne ein psychophysisches Gebilde. Man darf die physiologischen Erscheinungen weder als Ursachen, noch als Wirkungen, muß sie vielmehr lediglich als Parallelvorgänge auffassen. Versuchen wir an der Hand *Wundts*, eine psychologische Deutung der zentralen Sprachstörungen.

Die üblichen Lokalisationshypothesen pflegen an der Tatsache zu scheitern, daß mit tieferen Störungen des Wortgedächtnisses beinahe regelmäßig auch Störungen der Artikulationsfähigkeit verbunden sind. Psychologisch ist das selbstverständlich! Ist doch das akustische oder optische Wortbild so eng mit den Sprachbewegungen assoziiert, daß z. B. bei dem Naturmenschen, bei dem nicht willkürliche Hemmungen diese Assoziation teilweise gelöst haben, das gedachte oder gelesene Wort unvermeidlich in das gesprochene über geht. Werden die Artikulationsbewegungen durch irgend eine zentrale Störung unmöglich, so versagt damit die Assoziationshilfe, die sie

den akustischen Wortvorstellungen gewähren. Aber da die normale Wortassoziation von den akustischen oder optischen Wortvorstellungen zu den Artikulationsbewegungen geht, nicht umgekehrt, so werden Störungen in der Bildung jener Vorstellungen immer auch mehr oder weniger die motorische Seite der Sprachfunktion beeinträchtigen, während direkte Störungen der Sprachbewegungen selbst nicht notwendig auf die akustischen oder optischen Bestandteile der Wortkomplikationen übergreifen müssen. Ähnlich erklärt sich auch die nicht seltene Kombination der Schriftblindheit mit Bewegungsstörungen, während auch hier die letzteren sehr wohl ohne Alexie vorkommen können. Bei einem an das Lesen gewöhnten Menschen bilden natürlich die optischen Wortbilder wichtige assoziative Anregungen für die Wortartikulation, so daß ihr Wegfall leicht an dieser bemerklich wird. Auch die oft vorkommenden Erscheinungen, daß Worte nachgesprochen, aber nicht für eine längere Zeit festgehalten, oder daß falsche Worte substituiert oder die Wortbestandteile falsch kombiniert werden (Paraphasie), sind psychologisch ohne weiteres aus den Abweichungen zu erklären, die man allgemein bei einer Lockerung eingeübter Assoziationen beobachtet. Ehe eine Assoziation ganz versagt, gestattet sie immer noch eine Erneuerung für ganz kurze Zeit; und wenn eine bestimmte einzelne Assoziation unsicher geworden ist, so pflegt zunächst noch ihre allgemeine Assoziationsrichtung fortzuwirken. Für dieses Fortwirken bestimmter Assoziationsrichtungen ist es besonders kennzeichnend, daß die Wortverwechselungen immer innerhalb der gleichen Wortkategorie und daß sie in den meisten Fällen sogar innerhalb einer Gruppe irgendwie begrifflich verwandter Wörter bleiben. Nie wird etwa ein Substantiv mit einem Verbum verwechselt, aber sehr häufig vertauscht der Paraphatische Wörter wie »stehen und hängen, gehen und fahren, Tisch und Stuhl« u. dergl. Diese Vertauschungen erklären sich unmittelbar aus Assoziationen, die durch jene übereinstimmenden Begriffs-

gefühle zu stande kommen, durch die Wörter gleicher Gattung verbunden sind. So ereignet es sich häufig, daß ein Gegenstand für sich allein nicht genannt werden kann, daß aber sein Name sofort aufsteigt, wenn ein anderes Wort gesprochen wird, mit dem er häufig verbunden vorkommt. Ein Patient hatte seinen eigenen Namen total vergessen. Nannte man seinen Vornamen, so geriet er in heftige Aufregung, ohne daß jedoch sein verzweifeltes Suchen Erfolg hatte: die gewohnte Berührung der Namen erweckte offenbar ein gewisses Bekanntheitsgefühl, vermochte aber noch nicht, das Wort selbst ins Bewußtsein zu heben. Dies geschah erst in dem Augenblick, wo auch der Anfangsbuchstabe des Zunamens genannt wurde.

Eine vergessene Wortvorstellung kann wiedererweckt werden, wenn irgend eine ihr assoziierte eines andern Sinnesgebiets in das Bewußtsein tritt. Eine besonders wichtige Rolle spielen dabei die Komplikationen der akustischen und der optischen Wortvorstellungen sowie beider mit den Artikulationsempfindungen des Sprechens und Schreibens. Bei dem oben erwähnten Patienten ist der ganze normalerweise vorhandene Komplex von Assoziationen, der das Wort mit seiner Bedeutung verbindet, mit Ausnahme von einer einzigen zerstört, aber eben diese zurückbleibende Assoziation der sinnlichen Eigenschaft mit dem anschaulich gegebenen Träger derselben erweist sich als die stärkste von allen. Zugleich ist die intellektuelle Arbeit bemerkenswert, mit der der Kranke sich Hilfsassoziationen zu verschaffen suchte. Sollten also auch, wie wir angesichts des Einflusses der Erfahrungseindrücke auf die Willensentwicklung annehmen müssen, die ursprünglichen Willensrichtungen selbst unter der Wirkung der Assoziationen entstanden sein, so muß doch auf Grund jener Ausgleichung der Assoziationsstörungen durch willkürliche Anstrengung angenommen werden, daß, nachdem einmal bestimmte Willensrichtungen vorhanden sind, diese unabhängig von ihrer Assoziationsgrundlage

fortdauern und regulierend und wiederherstellend in die Assoziationsvorgänge selbst eingreifen können.

Eine psychologische Deutung erfordert endlich die Erscheinung, die eine regelmäßige Beziehung zwischen der Abnahme des Wortgedächtnisses zu der grammatischen Stellung der Wörter erkennen läßt. Wenn die Reihenfolge, in der die Wörter vergessen werden, im allgemeinen von solchen mit konkreter sinnlicher Bedeutung zu denen mit abstrakterer fortschreitet, so erklärt sich das abermals aus der Wirkung von Komplikationen. Je fester ein Wort mit einer bestimmten sinnlichen Vorstellung assoziiert ist, um so leichter kann es aus dem Bewußtsein verschwinden, da es nun ganz und gar durch diese Vorstellung ersetzt werden kann. So vergessen wir Eigennamen uns persönlich bekannter Personen am leichtesten, weil uns, wenn wir an solche Personen denken, zunächst das Bild des Menschen selbst im Bewußtsein steht. Den Eigennamen am nächsten kommen die konkreten Substantive. Etwas weiter in der Richtung der Abstrakta entfernen sich schon die konkreten Adjektive und noch mehr die konkreten Verba. Hier kann viel weniger das Wort durch die Vorstellung verdrängt werden. Das steigert sich endlich noch bei den abstrakten Begriffen.

Nach diesen Bemerkungen möchte ich jetzt nach *Wundt* ein Schema der physischen Bahnen entwerfen. Vorab jedoch noch einige Erwägungen, die ich lediglich im Interesse der Vorsicht gebe! Die eine bezieht sich auf die Wertung des Willens durch *Wundt*, wie sie eben hervortrat. Es will mir scheinen, daß der Wille in den neueren Schriften *Wundts* immer mehr ein mythenhaftes Gepräge erfährt, mit »mythologischen, regulierenden und wiederherstellenden« Kräften ausgestattet wird, für die die objektiven Voraussetzungen fehlen. Diese Wunderkräfte gestatten eben überall ein bequemes Erklären, eben weil in sie das zu Erklärende vorweg hineingelegt worden ist. Es fragt sich, ob dieser Weg sicherer ist als der andere, der sich lediglich auf die physische Grundlegung beschränkte. Sodann: *Wundt*

stützt sich hier wesentlich auf die Erfahrungen an einer Versuchsperson. Kein Zweifel! mit voller wissenschaftlicher Zuverlässigkeit ist das Beobachtungsmaterial hinzunehmen, aber ist es auch ausreichend, so schwerwiegende Schlußfolgerung zu ziehen? Ich muß mich selbstverständlich bescheiden, diese beiden Erwägungen mit einem Fragezeichen versehen hierherzustellen.

Ich wähle nicht dasjenige aus, das *Wundt* im ersten Bande seiner Grundzüge der physiologischen Psychologie (4. Aufl., S. 231) entworfen hat, sondern das einfachere, näher an die Entwürfe *Kufsmauls* und *Lichtheims*[1]) herangerückte aus der Völkerpsychologie I, 1, S. 494.

C ist das sogeannte Begriffszentrum, M das motorische, S das sensorische Zentrum und zwar das akustisch-sensorische. M ist Ausgangspunkt der motorischen Leitung. 1, 2, 3, 4 und 5 bezeichnen die möglichen Funktionsstörungen. War einmal der Begriff des Sprachzentrums dergestalt erweitert und gegliedert, so ließ sich nun auf diesem Wege leicht fortschreiten, um den mittlerweile

[1]) Vgl. auch: *Marx Lobsien*, Die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. Pädag. Magazin, Heft 111. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

sich mehrenden Beobachtungen über weitere Sprachstörungen gerecht zu werden, für welche die bloße Unterscheidung eines motorischen und eines sensorischen Zentrums nicht zuzureichen schien. Dahin gehören namentlich die Fälle der Worttaubheit, der Wortblindheit (Alexie) und der Unfähigkeit zu schreiben (Agraphie), von denen sich zwar die beiden ersteren als eigentümliche Unterformen der amnestischen, die letztere als eine solche der ataktischen Aphasie bezeichnen ließen, wobei aber doch jede ihre besondere zentrale Lokalisation zu fordern schien. Denn die Worttaubheit, d. h. die Unfähigkeit Worte zu verstehen, bei vollkommener Fähigkeit, Laute zu hören, kann, wie die Beobachtung zeigt, sehr wohl ohne Wortblindheit vorkommen; und ebenso kann diese oder die Unfähigkeit, trotz sonstiger Erhaltung des Sehvermögens, die Schriftzeichen der Worte zu erkennen, ohne gleichzeitige Worttaubheit bestehen. Diesen Verhältnissen suchte man gerecht zu werden, indem man das Schema der zwei Sprachzentren in der durch die unterbrochenen Linien der obigen Figur angedeuteten Weise ergänzte. Das sensorische Zentrum S betrachtete man nun speziell als akustisches Wortzentrum S (A). Ihm trat als sekundäres sensorisches Sprachzentrum das optische O und ebenso dem motorischen M das Schreibzentrum E zur Seite. Für beide ließen sich freilich bestimmte Gebiete in der Hirnrinde nicht nachweisen. Höchstens kann man nach verschiedenen Beobachtungen annehmen, daß das Zentrum O wohl dem allgemeinen Sehzentrum ähnlich benachbart sei, wie das akustische Wortzentrum dem allgemeinen Hörzentrum. Daneben lag es dann aber natürlich nahe, anzunehmen, daß auch noch andere, namentlich sensorische Zentren in ähnlichen Verbindungen mit den beiden Hauptzentren M und S stehen möchten. In der Figur sind die Zentren, denen man zuweilen (mit *Kufsmaul*) ein allgemeines Begriffszentrum substituierte durch den kleinen Kreis C angedeutet. — Mit Hilfe des so gewonnenen Schemas sah man sich in den Stand ge-

setzt, alle irgend möglichen Sprachstörungen zentralen Ursprungs zu klassifizieren.

4. Physiologische Funktionen, welche für die vorliegende Aufgabe in Betracht kommen.

Das Schreiben geschieht entweder rein mechanisch oder unter Inanspruchnahme von C des obigen Schemas. Die mechanische Form des Ablaufs ist also dadurch charakterisiert, daß C ausgeschaltet, oder, besser, in den Kreis nicht eingeschaltet ist. Der mechanische Verlauf kann sich wiederum in zwei Formen vollziehen, je nachdem S (A) allein, O allein, oder beide zusammen in den Kreis E und M eingeschaltet sind. Das erste ist offenbar dann der Fall, wenn es sich um das Abschreiben, bezw. Nachschreiben unbekannter Zeichen und Zeichenhäufungen handelt, die kein Klangbild zu wecken vermögen, wie wenn man chinesische oder Zeichen der Keilschrift nachmalen sollte. Derartige Übungen fallen für die Pädagogik unserer Tage fort. Höher steht die zweite Form des Schreibens, wo S (A), M und E verbunden sind. Es versteht sich von selbst, daß diese Form in der Praxis reinlich gesondert nicht vorkommen kann, sondern nur in mehr oder minder engem Zusammen mit O. Nur die durch Übung erreichte Fertigkeit kann darüber hinwegtäuschen. Diese Übung räumt die Schwierigkeiten auf dem Wege S (A) — O und umgekehrt hinweg und ermöglicht eine sehr große Geschwindigkeit der Wegbeschreitung. Trotzdem bleiben individuelle Unterschiede in der Wertbetonung von S (A) und O. Die Schriftsprache ist eine Tochter der Lautsprache und kann, psychologisch verstanden, ihre Abstammung nicht verleugnen. Aber die Verknüpfung von Laut und Schriftzeichen, also von S (A) und O, ist doch derart, daß bald von A, bald aber von O die stärksten Apperzeptionshilfen ausgehen (entsprechend dem Typenunterschiede des Akustikers und Optikers), bald beide gleichwertig erscheinen (entsprechend dem aus-

geprägten Mischtypus). Damit bewegen wir uns auf der Grenze, da C nicht ohne Wirkung bleibt. Stark verdunkelt ist seine Wirksamkeit bei dem sogenannten Schönschreiben, das auf subtile Nachahmung gewiesener Formen sein Augenmerk richtet. Hier tritt auch der Lautklang ganz in den Hintergrund, es kommt lediglich darauf an, die Formen nach Gestalt, Lage und Druck, also einen sehr komplizierten Muskelapparat durch reichliche Erfahrung so zu disziplinieren, daß die Summe der Muskelwirkungen, auf die Schreibfläche projiziert, dem gewiesenen Muster entspricht — nach Urteil des wiederum stark individuell verschiedenen Augenmaßes. Es tritt hier also ein Komplex nervöser und muskulärer Leistungen in Wirksamkeit, der bis ins kleinste durch sorgfältigste Übung und starke Willensanspannung nach metrischen und dynamischen Verhältnissen reguliert werden muß. Anders, wo das Zentrum C deutlich eingreift. Da reden wir von: 1. verständnisvollem Abschreiben, 2. Diktatschreiben und 3. autonomem Schreiben, d. h. Niederschreiben eigener Gedanken.

Verfolgen wir nach obigem Schema die Bahnen im einzelnen, so ergibt sich als Weg:

1. für verständnisvolles Abschreiben:
   O, C, M, E.
2. für Diktandoschreiben:
   S(A), O, C, M, E.
3. autonomes Schreiben

vollzieht sich in zwei verschiedenen Formen, entsprechend dem Anschauungs- und Gedächtnistypus:

1. C, O, M, E = O-Typ.
2. C, S(A), M, E = A-Typ.

Dazu könnte man noch den reinen Mischtypus unterscheiden, wo weder O noch A bevorzugt betont sind:

$$C, \binom{O + SA}{SA + O} M, E = \text{Mischtypus.}$$

5. Geberdensprache und Bilderschrift.

Hier gehe ich wiederum von *Wundts* Völkerpsychologie aus und zwar von einigen kürzeren Ausführungen, die sich im 1. Teil Seite 231 ff. finden. Die Bilderschrift ist eine besondere Ausgestaltung der zeichnenden Kunst, die sehr weit zurück in das Leben des Individuums wie das der Völker verfolgt werden kann. Bald bemächtigte sich derselben das Bedürfnis nach Mitteilung an Abwesende. Diese Verwendung führte dann unvermeidlich zugleich über die Grenzen der reinen Nachahmung hinaus, mit der sich das Bild als Werk der bloßen Kunstbetätigung begnügen konnte. Das ergibt sich aus dem Umstande, daß Beziehungen in den Mitteilungen zum Ausdruck gelangen mußten, für die symbolische Zeichen notwendig wurden. Diese wurden zunächst als Bindeglieder der Vorstellungen eingeschoben, verdrängten dann allmählich das ganze Bild oder ließen doch nur dürftige Rudimente zurück, die zur »Rolle bloßer Begriffssymbole herabsanken«.

Hier greifen in der Entwickelung Geberdensprache und Bildersprache ineinander über, oft so, daß schärfere Grenzlinien zwischen beiden nicht gezogen werden können. Ganz besonders gilt das von den symbolischen Geberden und den ihnen entsprechenden Symbolen der Bilderschrift. Zwar steht historische Tradition hier nicht zu Gebote und man ist daher auf die Ausdeutung der Beschaffenheit der Symbole selbst gewiesen. In der Tat gibt es in der Bilderschrift Zeichen, denen man auf den ersten Blick ansieht, daß sie eigentlich nur Andeutungen von Geberden sind. Zu erinnern ist an ein farbiges Dokument, welches eine Botschaft eines Häuptlings aus dem Adlertotem, aus der Gegend des oberen Michigan stammend, an den Präsidenten der Vereinigten Staaten enthält. Der Briefsteller teilt dem Präsidenten mit, er und andere Krieger seines Stammes nebst mehreren Gästen, entbieten ihre Freundschaft. Sie seien mit ihm gleicher

Ansicht. Die Krieger seines Stammes wollen von nun an in Häusern leben. Die Häuptlingswürde wird durch zwei oder mehrere Striche (entsprechend der Größe der Macht) auf dem Kopfe angedeutet, offenbar im Hinblick darauf, daß je hervorragender die leibliche Größe, desto bedeutender die Macht.[1]) Die Begriffe Freundschaft, Übereinstimmung der Ansichten, erfahren eine Darstellung, die noch deutlicher zeigt, daß sie nur Andeutungen von Geberden seien. So wird die Übereinstimmung der Ansichten dadurch ausgedrückt, daß zunächst von den Augen sämtlicher Stammesgenossen, und zwar von den rechten, Linien ausgehen, die sich dann zu einer vereinigen, die zum rechten Auge des in einem großen Hause sitzenden Präsidenten geführt wird. Freundschaft wird durch ähnliche Verbindung der Herzen angedeutet.

So sehen wir, daß die Bilderschrift gewisse Zeichen ursprünglicher Geberden übernommen hat. Werfen wir einen Blick auf die verschiedenen Formen, in denen die Geberden sich äußern, dann werden wir erfahren, daß, nachdem erst das Prinzip gefunden war, ich meine, die flüchtigen, dem Auge keine sichtbaren Spuren hinterlassenden Geberden in dauernde zu verwandeln durch einen einfachen bildlichen Ausdruck, eine schier unerschöpfliche Fundgrube gegeben war, der gegenüber die Fälle, da die Geberden, besonders die symbolischen, gewisse Zeichen der Bilderschrift entnommen haben, m. E. in ihrer Bedeutung stark in den Hintergrund gerückt scheinen. Ich will nur an einige Beispiele erinnern. Der Hauptsache nach unterscheidet man drei Arten Geberden: hinweisende, nachahmende und symbolische. Die ersteren sind zunächst solche, die sich auf den Raum beziehen durch einfaches Strecken des Armes und der Finger. Indem

---

[1]) Zu erinnern ist hier daran, daß bei den Indianern üblich ist, den Häuptling dadurch anzudeuten, daß die Arme über den Kopf gehoben werden. Je größer die Macht, desto mehr Striche: hier erinnert *Wundt* mit Recht an die modernen Symbole adeligen Geschlechts und königlicher Würde (fünf- und siebenzackige Kronen).

der Raum geteilt wird, als 1. zur Machtsphäre des eigenen Ich oder des Du und Er gehört, ergeben sich eine Reihe einfacher Deutebewegungen der Hand — auf diese wollen wir uns beschränken. Diese Bewegungen sind einfach und, wo sie im Bilde festgehalten werden, offenbar sehr vieldeutig. Das folgt schon aus dem Umstande, daß das Bild des Ich, Du und Er, wenn es nicht zufällige in die Augen springende und leicht im Bilde nachzuahmende Eigentümlichkeiten enthielt, nicht mit so hinreichender Deutlichkeit entworfen werden konnte, daß die Beziehungen unter ihnen klar genug, d. h. für die praktische Verwertung im Bilde festzuhalten waren. Weniger vieldeutig sind die — allerdings auf der Grenze der hinweisenden Geberden stehenden — Bewegungen, die sich beziehen auf: Groß und Klein, auf bestimmte Teile des eigenen Leibes, um entweder diese Teile selbst oder besondere Eigenschaften und Funktionen derselben zu bezeichnen und endlich solche, welche die räumlichen auf die zeitlichen Bedeutungen übertragen sollen. Als Beispiel für die zweite Gruppe ist daran zu erinnern, daß eine weitverbreitete Geberde das »Sehen« zuerst durch den Hinweis auf das Auge und dann durch eine von diesem ausgehende, in den Raum gerichtete Bewegung des Zeigefingers anzeigt, wodurch die Funktion von dem Organ selbst unterschieden wird. »Oder wenn Fleisch bei den Taubstummen und den Cisterziensermönchen — bei denen ja das Schweigen Bestandteil religiöser Askese ist — übereinstimmend durch Emporheben einer Hautfalte am Arm angedeutet wird. Oder wenn die Farbe »rot« durch Hinweis auf den roten Lippenrand oder die Wange, oder wenn bei den Cisterziensermönchen der Wein durch eine hinweisende Geberde auf die Nase, gleichsam als der, der die Nase rötet, gedeutet wird — eine Geberde, die durch die Gleichförmigkeit, mit der sie sich in der Klostersprache der verschiedenen Jahrhunderte wiederholt, ein überraschendes Licht auf die Verbreitung

wirft, in der dieses Symptom bei den frommen Brüdern vorgekommen sein muß.«

Viel größer ist die Zahl der darstellenden Geberden. Entweder werden die Umrißlinien des vorgestellten Gegenstandes mit dem bewegten Zeigefinger in der Luft gezeichnet; oder die Gestalt des Gegenstandes wird durch die Hände in einer bleibenden Form nachgebildet. Nur die letztere Gruppe interessiert die vorliegende Angelegenheit eingehender. Einige Beispiele! In der Zeichensprache der Indianer dient die durch ein oder zwei Hände dargestellte Kreisform als Geld oder als Sonne, aber auch zur Bezeichnung eines indianischen Dorfes, indem Zeigefinger und Daumen etwas voneinander entfernt werden, um die beiden Eingänge durch die Umzäunung des Dorfes anzudeuten. Ein Zelt wird durch eine Hand dargestellt, deren Hohlfläche nach vorn sieht und deren Fingerspitzen so nach oben gekehrt sind, daß sich einige Fingerglieder kreuzen gleich den Zeltstangen. Die mit der Hohlhand und den ausgestreckten Fingern nach oben gekehrte Hand bezeichnet, wenn sie bei aufwärts gekehrtem Arme ausgeführt wird, einen Baum mit abwärts gegen den Boden gekehrtem, einen Strauch oder das Gras. Das Zeichen für Wolke besteht gewöhnlich darin, daß beide Hände in der Höhe des Kopfes die Form eines herabhängenden Wolkenbauches nachahmen. Zur Bezeichnung von Schlaf und Tod wird der Kopf mit geschlossenen Augen auf die rechte Hand gelegt. Wird die hinweisende Bewegung des Zeigefingers auf den Boden hinzugefügt, so sagt dies, daß der Tod, gleichsam der »Schlaf dort unten« gemeint ist. — Noch einige Beispiele symbolischer Geberden, soweit sie die Hand angehen. Handfläche wagerecht nach unten mit geschlossenen vier Fingern ist Sinnbild der Ruhe Handteller nach oben bei den Indianern das Entgegengesetzte. Der aufgehobene Zeigefinger symbolisiert den Begriff: Aufmerksamkeit. Die Zeigefinger beider Hände aneinandergelegt haben bei Taubstummen und Indianern die Bedeutung: zwei Gefährten, dann Geschwister und

Gatten. Daumen und Zeigefinger bezeichnen: stark und schwach, Mann und Frau, Bruder und Schwester; die beiden kleinen Finger ineinandergeschlungen bedeuten: Falschheit; Zeige- und Mittelfinger der linken Hand nehmen den Zeigefinger der rechten Hand zwischen sich, bedeutet: Tausch und Handel.

Es mag der Beispiele genug sein! Sie sollten nur dartun, daß, sobald das Prinzip der malerischen Darstellung gefunden, hier eine reiche Fundgrube vorhanden war, in der Nachahmung solcher Geberden einen schriftlichen Gedankenausdruck zu ermöglichen. Dabei sind noch gar nicht erwähnt die Ausdrucksbewegungen, die im Antlitz möglich sind.

Demgegenüber sind seltener die Fälle, da die Geberdensprache sich zeichnerische Darstellungen zu eigen machte. Sehr oft ist aber eine Grenze nicht zu ziehen. Ich denke z. B. an das Kreuz. Verkehr und Tausch werden durch Kreuzung der Finger bezeichnet, noch heute unterschreibt der Unkundige 3 Kreuze. Die Dreizahl und die Form des Kreuzes weist zwar darauf hin, daß das Christentum diese Zeichen glücklich zu seinem Kultus in Beziehung gesetzt hat, woher aber die weite Verbreitung derselben bei allen Naturvölkern? Es mag richtig sein, was *Wundt* zur Erklärung dieser Form anführt, daß naturgemäß Tausch und Handel an solchen Orten sich vollzogen, die auf verschiedenen Wegen bequem zu erreichen waren, also an Kreuzwegen. Ob aber nun das gezeichnete Kreuz oder die gekreuzten Finger das ursprüngliche Zeichen war, läßt sich keineswegs entscheiden, doch neigt sich die größere Wahrscheinlichkeit auf die Seite des Fingerkreuzens.

Sobald nun die Bilderschrift erfunden war, war auch der Weg gewiesen, die vorhandenen Zeichen zu vervollkommnen, besonders aber zu vereinfachen. Ihre Form wird immer inhaltsleerer, d. h. streift den alten anschaulichen Charakter ganz ab, der Inhalt verdichtet sich vom Satze aufs Wort und endlich auf den Laut. Wir

sind heute außer stande, im einzelnen diese Entwickelung zu zeigen — (ein relativ klares Bild gibt noch die Entwickelung unserer Ziffern); — es genügt für die vorliegende Aufgabe, nachgewiesen zu haben, daß die Schriftzeichen auch in historisch-psychologischer Beleuchtung Ausdrucksbewegungen sind, die anfangs natürlich entstanden als Fixationen von Geberden und zeichnerischen Darstellungen, hernach in ihrer Bedeutung immer mehr verblaßten und damit auch den Wirkungen der Willkür soweit ausgesetzt waren, als der Verkehr, die Möglichkeit der Verständigung, nicht regulierend wirkte.

6. Acht Alphabete.

Klagen darüber, daß wir zu viel Alphabete in der Schule treiben müssen, darin eine große Mehrarbeit den Schülern aufbürden, um so mehr, als sie praktisch fast wertlos ist, sind schon oft angestimmt worden. Die verschiedenen Alphabete sind nicht nur von ungleicher Leseschwierigkeit, — weitaus am schwierigsten sind große und kleine deutsche Druckbuchstaben zu lesen [1]) —, sondern auch von ungleicher Schreibschwierigkeit. Man könnte durchaus mit einem oder zweien, wenn man will, auskommen; warum denn diese Mehrbelastung der Schule, die wahrlich der Bürde genug hat.

Soll die Schrift möglichst klar, sicher und schnell die Gedanken offenbaren, so kann es doch nichts Widersinnigeres geben, als das durch eine Häufung von Formen zu erschweren.

Und die Entwicklung zeigt ja mit genügender Deutlichkeit, welchen Formen man sich zuwenden muß: die lateinischen Schriftzeichen sind Weltzeichen, die deutschen reichen nur bis an die Grenzen unseres Vaterlandes, wenigstens nicht viel weiter.

---

[1]) Vgl. *Marx Lobsien*, Die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. S. 44 ff. Päd. Mag. 111.

Ganz unberechtigt ist es, die Kurrentschrift als spezifisch deutsch aufzufassen, da doch nachweislich die sogenannte Lateinschrift auch bei uns die ältere ist. In müßigen Stunden haben Mönche diese ältere dann verändert. Ich kann es mir versagen, hier auf diese Angelegenheit näher einzugehen und verweise auf die einschlägige Literatur.

Ich möchte zuvor in einem besonderen Abschnitte zeigen, wie man in jüngster Zeit bestrebt gewesen ist, auch an das Schreiben experimentell heranzutreten.

III. Experimentelle Untersuchungen über das Schreiben.

Erst aus jüngster Zeit liegen solche vor; ich gehe auf zwei Arbeiten näher ein: 1. auf die von *Charles Judd*-Cincinnati: *An experimental study of writing movements* in Bd. 19 der von *Wundt* herausgegebenen »Philosophischen Studien«, S. 243 ff.; die andere ist hervorgegangen aus dem Kraepelinschen Laboratorium.

1. Untersuchungen Judds.

Ich beschränke mich auf diejenigen seiner Untersuchungen über die Schreibbewegungen, die lediglich dem Experiment unterworfen worden sind, und übergehe diejenigen, die sich nicht durch dieses, sondern nur durch unmittelbare Beobachtung bestimmen ließen.

a) Sein Apparat. Um das der Handwurzel nächste Glied des kleinen Fingers der schreibenden Hand faßt eine leichte Aluminiumklammer. Diese ist oben zu einer Hülse gebogen, in der ein Stab von etwa 10 – 12 cm [1]) Länge steckt, der vorn über die Fingerspitzen reicht. Am Ende des Stäbchens ist eine Glastube befestigt und zwar so, daß eine Änderung in der Stellung derselben zur Tube

---

[1]) Diese Länge habe ich nach der Zeichnung *Judds* geschätzt, die etwa in $^1/_3$ nat. Größe dargestellt sind.

möglich ist. Durch diese Tube ist ein Stift gesteckt, der sich leicht in derselben bewegt. Die Länge des Stäbchens wird so bestimmt, daß die Entfernung zwischen der Handwurzel und dem Schreibstift der Tube übereinstimmt mit der Distanz zwischen Handwurzel und der Spitze der von der schreibenden Hand festgehaltenen Feder.

b) Beobachter. In Frage kam eine größere Anzahl geübter Schreiber; das Schreiben vollzog sich bei ihnen automatisch und die Formen waren innerhalb gewisser Grenzen konstant. 3 Typen wurden je einer größeren Anzahl Versuche entnommen: 1. schräge, nach rechts geneigte Schrift, 2. steilere runde Formen, 3. solche, die eine freiere geläufige Bewegung gestatten. Unterschiede zwischen sogenannten, geläufigen oder sorgsam kalligraphischen Handschriften wurden dabei nicht gemacht und erwiesen sich nicht als notwendig.

c) Ergebnisse, soweit sie experimentell begründet sind. Es wird unbedingt notwendig sein, die typischen Zeichnungen *Judds* hier nachzubilden.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Sie gibt links die niedergeschriebenen Silben, rechts das durch den Apparat gezeichnete Bild derselben wieder. Die korrespondierenden Punkte beider Figurenteile sind übereinstimmend numeriert. Am deutlichsten offenbart sich, daß innerhalb des Wortes es lediglich Sache der Hand ist, die Vorwärtsbewegung auszuführen, während lediglich Aufgabe der Finger ist, die feinere Arbeit zu verrichten, die Bildung der einzelnen Schriftzeichen. Das zeigt sich besonders deutlich bei der Bildung des Buchstaben a. Von 6—8 in der Figur haben wir ein Bild der Gesamtbewegungen der Hand von der Spitze des l bis zur Spitze des nächstfolgenden l. Die Bewegung 6—7 repräsentiert den Teil der Bewegungen von dem l-Abstrich und die der Finger zu der Stellung für das

Formen des a. Die Bewegung 6—7 ist offenbar deutlich unterschieden von der 2—3, die doch eine ähnliche Bewegung von der Spitze des 1 zu der Spitze des nächstfolgenden Zeichens darstellt, und darin offenbart sich eine charakteristische Erscheinung aller Handbewegungen, nämlich die, daß die Hand die Formation der Zeichen zum Teile einleitet, bevor die Finger ihre Sonderarbeit beginnen. Ist die lange Bewegung der Hand 6 — 7 gemacht, dann beteiligt sie sich an der Vollendung des a nur während der Bewegung 7 — 11. Der Punkt 11 ist zwar weniger in seiner Lage bestimmt, liegt aber eher zu niedrig als zu hoch. — Achtet man ferner auf die Neigung der Linie in ihren drei Teilen: 1 — 10, 10 — 5 und 5—9: Teil 1—10 offenbart die Bewegung der Hand während des Schreibens der ersten Letterngruppe. Das Zentrum dieser absteigenden Bewegung liegt offenbar im Handgelenk. Während der Pause zwischen dem Schreiben beider Zeichengruppen geht die Linie von 10—5. Hierfür muß offenbar ein anderes Zentrum verantwortlich gemacht werden. In der Tat handelt es sich hier um eine Armbewegung, die ihr Zentrum im Ellenbogen hat.

Hier sind die Handbewegungen viel geringer als oben; die Armbewegungen sind länger und freier. Hand und Finger bewegen sich vermittelst des Armes zwischen den einzelnen Wörtern zu der neuen Schreibstellung, in der die Finger dann die besonderen Schreibbewegungen ausführen. Darin ist überhaupt eine neue Illustration zu erblicken zu den Beziehungen zwischen Handbewegung und Wort. Einzelne Wörter erfordern eine entsprechende Einzelbewegung der Hand. Längere Wörter erfahren eine zwei- oder dreifach geteilte Bewegung. Ein Vergleich mit der zu-

erst mitgeteilten Schriftprobe, läßt dort eine relativ größere Bewegung der Finger, hier eine stärkere der Hand erkennen; bestätigt aber wird durch beide, daß die Hand die Fortbewegung innerhalb des Worts, die Finger die feinere Arbeit der Letterngestaltung, der Arm endlich die Fortbewegung von Wort zu Wort auszuführen hat.

Hier zeigt sich ein starkes Übergewicht der Armbewegungen: Die Hand reproduziert die einzelnen Buchstaben viel genauer in den Sonderdetails wie bei den voraufgegangenen Proben. Das liegt wohl im Sondercharakter der Schriftzeichen begründet, die zweifellos kühner und winkliger als die vorigen sind. Und diese Erscheinung scheint typisch zu sein für die Gruppe von Schriftformen, da der Schreiber weniger Gewicht legt auf die Form.

Zusammenfassung. Bei gewöhnlicher Schreibweise werden die feineren Bewegungen durch Hand oder Arm ausgeführt. Die Pausen dienen den längeren Vorwärtsbewegungen des Armes und für die Handbewegungen, welche die Hand in eine bequeme Arbeitsposition bringen.

Während die Untersuchungen *Judds* sich wesentlich beziehen auf die Schreibbewegungen der einzelnen beteiligten Finger-, Hand- und Armpartien, interessieren

2. Kraepelin und seine Schüler

vornehmlich folgende Momente: die Schreibdauer, die Millimeterschreibzeit, der ausgeübte Druck, — also die mechanische Arbeitsleistung bei dem Schreiben. Da es sich hierbei zum Teil um neue Termini handelt, so möchte ich die Definition gleich voranstellen: »Unter Schreibdauer wird die Zeit verstanden, welche zur Ausführung eines ganzen Schriftzeichens notwendig ist, unter Millimeterschreibzeit, die zur Vollendung je eines Millimeters dieses Zeichens erforderliche Zeit.«

Die Untersuchungen beschränken sich auf wenige Zeichen. — Der unentbehrliche Apparat für dieselben ist die, hernach näher zu beschreibende, Kraepelinsche Schriftwage.

a) Vorversuche.

Als solche sind die Untersuchungen des bekannten Militärarztes Dr. *Goldscheider*-Berlin zu betrachten, wenigstens bezeugt *Grofs*,[1]) daß Professor Kraepelin die Anregung zur Konstruktion seiner Schriftwage jenem verdanke. Plan und Ergebnisse seiner Untersuchungen veröffentlichte *Goldscheider* nach einem Vortrage in der Militärärztlichen Gesellschaft zu Berlin in dem von Prof. *Jolly*-Berlin redigierten »Archiv für Psychiatrie und Nervenheilkunde«,[2]) Bd. 24, S. 503 ff. unter dem Titel: Zur Physiologie und Pathologie der Handschrift. Die vorliegende Angelegenheit interessiert nur die Physiologie der Handschrift. Da es sich um recht bedeutsame Untersuchungen handelt, muß ich einen Moment länger verweilen.

Man studiert Bewegungen, indem man sie mittelst einer Zeichenvorrichtung auf eine Fläche projiziert und so eine Kurve von dem zeitlichen Verlauf der Bewegung erhält. Eine solche Kurve stellt die Handschrift dar in

---

[1]) Untersuchungen über die Schrift Gesunder und Geisteskranker. Psych. Arbeiten II, S. 452.

[2]) Berlin 1892.

Bezug auf die Handbewegungen, sie ist eine »graphische Übertragung« derselben. Aber während im allgemeinen die Kurven von den Bewegungen abhängig sind, ist hier die Kurve das Bestimmende. Wie kommt es nun zu stande — fragt *Goldscheider* — daß die optische Kurve die Bewegungen, welchen sie selbst erst ihre Entstehung verdankt, dirigieren kann? Die Fähigkeit ist keineswegs nur auf die Hand beschränkt und beruht darauf, daß wir von der Lage unserer Glieder bis zu einer gewissen Grenze optische, perspektivische Vorstellungen haben. Aber woher kommt die Fähigkeit, bei geschlossenen Augen die Bewegungen der Hand optisch sich vorzustellen?[1] Die Antwort lautet: Durch die Bewegungsempfindung, welche sich unmittelbar an die Zustandsänderung — so, wenn die Hand aus der Stellung a in die von b übergeht — anknüpft. Durch diese sensiblen Merkmale wird die optische Vorstellung der Handbewegung wachgerufen. — Und wie machen wir es, daß wir der Hand eben diese vorgestellte Bewegungsform erteilen? Das erfordert offenbar ein zweifaches: 1. für jede Schriftphase (Haarstrich, Grundstrich usw.) eine besondere Muskelsynergie und 2. daß diese synergetischen Leistungen in bestimmter Weise aufeinander folgen. Beides kann nur durch Übung ermöglicht werden. — Und wie geschieht diese? So, daß die ausgelösten motorischen Impulse fortwährend durch die uns von der Peripherie zugehenden orientierenden Merkmale, sagen wir kurz Bewegungsempfindungen, kontrolliert und solange verändert und abgestuft werden, bis die während der Auslösung der Impulse uns zugehenden Empfindungen richtig sind, d. h. dem vorgestellten Bewegungsbild entsprechen. Bei dieser Darstellung sind die »Innervationsgefühle« ausgeschaltet; sie existieren in der Tat nicht, ihre Aufstellung beruht

[1]) Ich kann dem Leser nur dringend empfehlen, die hier und später angedeuteten Versuche, selbst auszuführen.

auf falscher Deduktion. Kurzum: Das Niederschreiben eines Buchstabens wird damit eröffnet, daß eine optische Vorstellung seiner Gestalt in uns auftaucht, welche identisch ist mit dem optischen intendierten Bewegungsbilde der Hand, bezw. der Griffelspitze (1. Moment). Dieses Bild löst eine bestimmte zeitliche Folge von Impulsen aus, welche eingeübt ist (2. Moment). Die hierdurch entstehende Bewegung läßt uns eine bestimmte zeitliche Folge von Bewegungsempfindungen zugehen, welche uns über den Ablauf der Bewegungen unterrichten (3. Moment). — Und die Bedeutung des Auges? *Goldscheider* experimentiert immer mit verdeckten Augen, denn, meint er, wenn auch das Auge für die ordnungsmäßige Aneinanderreihung der Schriftbilder benutzt wird, so unterstützt es doch nur die Kontrolle durch die Bewegungsempfindung, ist aber nicht wesentlich. Das Auge sieht eben nur das Resultat der Muskelmechanik, dieses selbst aber kann nur durch sensible Merkmale reguliert werden, welche sich von den durch die Muskeln bewegten Teilen selbst ableiten. — Das optische und das motorische Moment wechseln in ihrer Bedeutung. Zunächst prävaliert das optische Bild über die Bewegungen, bei der eingeübten Handschrift aber ändert sich das Verhältnis. Die Übung gibt den motorischen Impulsen einen eigenen Typus (individuelle Eigenart der Handschrift), das Schriftbild verblaßt zu einem Schema, das nur die charakteristischen Merkmale der Zeichen enthält. Hier kommt der Charakter der Handschrift zu seinem Rechte. Dieser wird stark beeinflußt durch zwei ganz verschiedene Arten zu schreiben. *Goldscheider* bezeichnet als die eine diejenige, bei der der Stift als zweiarmiger Hebel von den Fingern bewegt wird, wobei der Metacaryalknochen des Zeigefingers das Hygochmolion bildet. Die andere — die *Judd* übrigens als selten vorkommende Eigenart bezeichnet — ist die, bei der der Griffel nur eine starre Verlängerung der Hand darstellt, deren Gesamtbewegung er genau mitmacht. Die formgebende Bewegung geschieht

hierbei im Hand-, bezw. Ellenbogengelenk. Endlich spielt bei der Handschrift noch ein drittes Moment eine Rolle, das *plaisir de mouvement* (*Souriau*), die Bewegungslust, die sich zumal in mancherlei Schnörkeln und Verzierungen offenbart.

Es ist aber keineswegs erlaubt, die Bedeutung des optischen Bildes bei dem Schreiben ganz zu ignorieren; auch bei geschlossenen Augen folgen optische Erinnerungsbilder regulierend der Feder. Hier ist nun ein wichtiger Unterschied zu machen: man muß sondern zwischen der formgebenden Bewegung und der Projektion derselben auf die Schreibfläche. Für das letztere reichen auch die Bewegungsempfindungen nicht aus; sie bezeugen uns zwar, daß die Bewegungen richtig, d. h. in Übereinstimmung mit dem optischen Bilde erfolgt sind, fixierte Schrift aber kann nur dadurch zustande kommen; daß besondere sensible Merkmale diese zu kontrollieren gestatten und die haben wir in bestimmten Druck- und Widerstandsempfindungen, welche durch den Widerstand und die Reibung an der Schreibfläche ausgelöst werden. Fehlen diese Widerstandsempfindungen, dann werden trotz der Schreibbewegungsempfindungen die Schriftzüge inkorrekt. Das beweist *Goldscheider* mittelst eines einfachen Apparats, dem »widerstandslosen Griffel«. Der Apparat gestattet, korrekte Bewegungen der Hand aber unter Aufhebung merklicher Druckempfindungen.[1]) Bei geschlossenen Augen ist man unter gespannter Aufmerksamkeit zwar anfangs im stande, jedwedes korrekte Schriftzeichen auszuführen, weil noch der Muskelsinn fein genug ist, uns in die Lage zu setzen, den einmal eingenommenen zweckmäßigen Abstand beizubehalten. Bei minder gespannter Aufmerksamkeit und bei länger fortgesetztem Versuch entstehen durchaus entstellte Schriftzüge zur großen Überraschung des Schreibenden. Das beweist deutlich, daß die Bewegungsempfindungen allein zur Koordination der

---

[1]) S. 516. Eine eingehendere Beschreibung erübrigt hier.

Schrift nicht genügen, es bedarf vielmehr des Hinzutretens der Druck- und Widerstandsempfindungen. Folglich ist das oben genannte 3. Moment zu erweitern in den Ausdruck: »zeitliche Folge von Bewegungs- und Widerstandsempfindungen.«

b) Untersuchungen der Kraepelinschen Schule. Sie nehmen, wie bereits gesagt, ihren Ausgang von den Untersuchungen *Goldscheiders*. Ich gebe sie in historischer Folge.

1. *Adolf Grofs:* Untersuchungen über die Schrift Gesunder und Geisteskranker.[1])

Auch hier interessieren die vorliegende Angelegenheit nur die Experimente an Gesunden. Zur Aufgabe setzten sie sich das Studium der Schreibbewegungen und zwar in der Absicht, etwaige Veränderungen in den psychomotorischen Funktionen im allgemeinen näher zu erkunden. Es bestand also zunächst keineswegs die Absicht, die Schreibbewegungen in ihren vertikalen und horizontalen Erscheinungen näher zu erforschen, sondern ein bequemes, zuverlässiges klinisches Hilfsmittel an Stelle der bislang gebräuchlichen Untersuchungsmethoden an stuporösen Kranken zu erproben und zu bewähren. Diese Enge des Gesichtspunktes läßt eine geringe Ausbeute für die vorliegende Aufgabe befürchten.

Der Apparat. Er gestattet lediglich die Registrierung der Druckschwankungen. Zu seiner Beschreibung nur folgendes: Die federnde Schreibplatte paßt genau in den Ausschnitt eines Stehpultes. Ein damit verbundener Hebel schreibt auf die berußte Oberfläche einer senkrechten Trommel, die mit bestimmter Geschwindigkeit sich dreht (55 mm in der Sekunde) und sich selbsttätig senkt (15 mm in der Sekunde). Der Hebel (Fühlhebel) wird leicht gegen die um ihre Vertikalachse sich drehende Trommel (Kymographion) gelegt und man läßt die Trommel laufen. Der

---

[1]) Psychologische Arbeiten II, S. 450 ff. 1899.

Hebel beschreibt eine einfache Linie. Jeder Druck aber auf die Schreibplatte bewirkt einen Ausschlag derselben nach oben und eine entsprechende Registrierung auf dem Kymographion. Diese Kurve gibt ein im ganzen getreues Bild der während der Schreibbewegungen sich abspielenden Druckschwankungen. Unter dem Hebel der Schriftwage befindet sich der Schreibhebel einer Fünftelsekundenuhr, die die verflossene Zeit direkt unter die Kurve registriert. Die, je $1/_5$ Sekunde darstellenden, Zwischenräume lassen sich bequem in 4 Teile teilen, so daß eine auf zwanzigstel Sekunden genaue Ablesung unschwer möglich ist. Folgende Momente lassen sich mittelst des Apparats untersuchen: Schreibdauer, Millimeterschreibzeit, Schreibgeschwindigkeit. Die Termini sind weiter oben erläutert worden, ich brauche hier also nicht näher darauf einzugehen.

Versuchsplan. 1. Zwei 10 cm voneinander entfernte Punkte sind durch eine gerade Linie zu verbinden.

2. Fünf Punkte sind nacheinander zu machen.

3. Der kleine deutsche Buchstabe »m« ist zu schreiben;

4. desgl. die Ziffern von 1—10 und im Anschluß daran

5. von 20 an rückwärts je 3 zu subtrahieren.

Es handelt sich mithin um möglichst einfache Formen; die letzte Aufgabe soll zeigen, ob die Druckverhältnisse durch eine relativ einfache Denkfunktion mehr oder minder stark beeinflußt werden.

Versuchspersonen. Es wurden 17 Gesunde untersucht und zwar 9 Wärterinnen und 8 Wärter, also durchweg nicht schreibgewandte Personen. Die Auswahl wurde hier deshalb so getroffen, weil die hernach zu untersuchenden Kranken ähnlichen Kreisen entstammen — möglich, daß in pädagogischer Hinsicht aus diesem Umstande gerade die Untersuchungen interessanter sind.

Ergebnisse. Sie sollten zunächst die sogenannte Gesundheitsbreite, d. h. zeigen, welche Geschwindigkeit, welcher Druck, welche Intervalle usw. noch als normal anzusehen sind. Die Normalversuche waren nicht als

Selbstzweck gedacht, sondern nur als Vergleichsmaterial für pathologische Befunde. *Grofs* beabsichtigte anfangs gar nicht, auf individualpsychologische Dinge näher einzugehen, doch erzwangen sich eine Reihe von anscheinend gesetzmäßigen Befunden Beachtung. Diese Nebenumstände aber sind uns gerade von Bedeutung.

1. Die Drucklinien haben für jede Person ihre charakteristische Gestalt, so daß man unschwer sagen kann, wem sie angehören. Die verschiedenen Linien (Zahlen, »m«) zeigen für jede Person einheitlichen Typus.

2. Betrachtet man die einzelnen Bewegungen, so stehen die der Linien denen der Zahlen und Buchstaben gegenüber. Die Linien werden außerordentlich viel rascher ausgeführt als die Schriftzeichen. Ihre durchschnittliche Schreibzeit beträgt 90 σ (= $^{90}/_{1000}$ Sek.) gegen 26—38 bei dieser.

Im allgemeinen schreiben die Männer schneller als die Frauen, auch sind Schreibweg und Druck bei den Männern größer.

3. Die Gesamtdauer gleicher Schriftzeichen ist im großen und ganzen unter den Versuchspersonen wenig verschieden, auch bei verschiedener Länge des Schreibwegs. So brauchten zwei Personen etwa 800 σ für die Ausführung eines »m«, trotzdem die eine es 19, die andere 48 mm lang schrieb. Überall entspricht großen Schriftzeichen rasches, kleinen langsames Schreiben. Die Ursachen dieser eigentümlichen Erscheinung liegen noch im Dunkeln. [Ob an einen bestimmten Schreibrhythmus (Taktschreiben!) zu erinnern erlaubt ist, oder daran, daß die Geschwindigkeit auf Kosten der Korrektheit wächst?]

4. Geschwindigkeit, Schreibweg und Druck der Schrift nehmen in der Regel während des Schreibens zu und zwar meist nicht mehr als um $^1/_3$ des Anfangswortes.

5. Mit dem Beginn des Rechnens werden die Bewegungen verlangsamt, verkürzt und in ihrer Kraft herabgesetzt.

Ergänzt werden die Untersuchungen von *Grofs* durch

2. *August Diehl:* Über die Eigenschaften der Schrift bei Gesunden.[1])

Die Arbeit nimmt nicht von vornherein Rücksicht auf pathologische Zustände, sucht nicht lediglich im Hinblick auf solche, die normale Gesundheitsbreite zwecks nachträglichen Vergleichs festzustellen — wir dürfen daher eine reichere Ausbeute erhoffen.

Aufgabe und Verfahren. *Diehl* stellt sich die Aufgabe, dem durch Groß — (genauer Goldscheider!) — zuerst unternommenen Vorstoß in das Gebiet wissenschaftlicher Schriftkunde folgend, die Schrift Gesunder eingehender zu studieren. — Versuchspersonen waren 4 Wärter und 4 Wärterinnen der Heidelberger Universitätsirrenklinik.

Drei Gesichtspunkte waren für die Versuchsanordnung maßgebend. Zunächst sollte die Frage beantwortet werden, ob und welche gesetzmäßigen Beziehungen zwischen den verschiedenen Eigenschaften der Schrift bestehen, sodann, wie sich die Schrift bei dem langsamen und dem schnellen Schreiben verhält, welche Veränderungen sie zeigt, wenn die Aufgabe schwieriger wird. Endlich war zu prüfen, wie weit die Eigenschaften der Schrift als persönliche Eigentümlichkeiten anzusehen sind und das Geschlecht kennzeichnen.

Der gleiche Apparat kam in Anwendung. Geschrieben wurden die Ziffern von 1—10 und umgekehrt und zwar teils langsam und sorgfältig, teils möglichst schnell.

Die Ergebnisse Diehls sind bedeutend zuverlässiger als die von Groß, weil ihm ein Kurvimeter zur Verfügung stand, ein sinnreicher Apparat, der eine sehr genaue Messung der Kurven ermöglichte; während somit Groß nur geradlinige Zeichen — die obenein in Praxis schwerlich immer geradlinig ausfallen — seiner Messung unterziehen konnte, war es Diehl möglich, auch die Schreibwege anderer Zeichen sorgsam zu messen. Auch gelang Diehl eine eingehendere Würdigung der Pausen.

---

[1]) Psychologische Arbeiten, Bd. IX, S. 1 ff. Leipzig 1901.

Ergebnisse. 1. Übereinstimmend mit Groß konnte Diehl konstatieren, daß eine gewisse Neigung besteht, während der Schreibarbeit die gleiche Geschwindigkeit innezuhalten, wie auch für die einzelnen Zeichen eine gleiche Zeit zu gebrauchen. (Groß: Rhythmus.) Die Zwischenstufen zwischen den einzelnen Schreibbewegungen sind weit erheblicheren Schwankungen unterworfen als die Dauer der eigentlichen Schreibbewegungen.

2. Willkürliche Beschleunigung hat stärkeren Druck im Gefolge, während umgekehrt Beschleunigung durch Übung und Abnahme des Drucks zusammen gegeben sind.

3. Der Schreibweg verkleinert sich bei Erschwerung der Arbeit durch willkürliche Beschleunigung . . .; er vergrößert sich bei Erleichterung der Arbeit durch willkürliche Verlangsamung und Entwicklung der Anregung.

4. Die Schreibgeschwindigkeit verlangsamt sich beim Rückwärtsschreiben, steigert sich durch den Willensantrieb und durch die Anregung.

5. Die Schreibpausen der einzelnen Zahlen hängen vor allem von der Länge des Schreibweges ab, sodann von der Häufigkeit und Schroffheit der Richtungsänderung in der Schreibbewegung und von dem Vorkommen von Binnenpausen. Außerdem aber besteht neben dem Bestreben, mit gleicher Geschwindigkeit zu schreiben, noch eine gewisse Neigung, die Schreibdauer verschiedener Zahlen einander anzunähern, lange Zahlen schnell, kurze langsam zu schreiben. Endlich kann noch die Stellung der Zahl in der Reihe ihrer Schreibzeit unter den wechselnden Einflüssen des Antriebes, der Anregung, Übung, Gewöhnung, Ermüdung sich verändern.

6. Die Übung scheint die Schrift zu verkleinern, ohne sie zu beschleunigen; der Druck pflegt dabei zu sinken.

7. Bei ungünstiger Disposition finden wir Verlangsamung des Schreibens neben Steigerung des Drucks, bisweilen auch Verkleinerung der Schriftzüge.

8. Schreibweg, Schreibzeit und Schreibdruck sind in hohem Maße Kennzeichen der einzelnen Persön-

lichkeit; sie scheinen sich unter Wechsel der Versuchsbedingungen bei verschiedenen Menschen in annähernd demselben Verhältnisse zu ändern. Das Gleiche gilt nicht von der Schreibgeschwindigkeit.

9. Schreibleistungen verschiedener Menschen sind nur dann vergleichbar, wenn sie unter genau gleichen Bedingungen ausgeführt werden.

10. Auf eine Erschwerung der Schreibarbeit antworten die Männer vorzugsweise mit einer Steigerung der Willensanstrengung, die Frauen mit einer Verkleinerung der Schriftzüge. —

Mit gutem Rechte behauptet *Diehl*,[1]) daß die wissenschaftliche Erforschung der Schrift einerseits die Veränderungen derselben durch die verschiedensten äußeren und inneren Einflüsse: Übung, Ablenkung, Gewöhnung, Ermüdung, durch Gemütsbewegungen, Nahrungsaufnahme, Schlaf, Gifte u. s. f. untersuchen, andrerseits aber auch die Bedeutung der persönlichen Eigenart und endlich der Bildung für den Ablauf des Schreibvorganges ins Auge fassen muß. Auch in dieser Hinsicht ist ein erster Vorstoß unternommen worden, es sei gestattet, in diesem Zusammenhange kurz darauf hinzuweisen.

3. *Martin Meyer*: Über die Beeinflussung der Schrift durch den Alkohol.

Verfahren. Das Verfahren war ganz ähnlich dem Diehlschen, aber die zu lösenden Sonderaufgaben erforderten die Unterscheidung von Normaltagen und Alkoholtagen, und zwar von solchen, da 30 g, und solchen, da 60 g absoluten Alkohols verabreicht wurden. Versuchsperson war der Verfasser selbst.

Ergebnisse. 1. Außer bekannten Erfahrungen ergab sich zunächst die merkwürdige Tatsache, daß die Schreibdauer eines bestimmten Schriftzeichens auch dann annähernd die gleiche bleibt, wenn Schreibweg oder Schreibgeschwindigkeit sich aus allgemeinen Gründen

[1]) Ebenda S. 2.

ändern. Sie erfahren — natürlich handelt es sich um unwillkürliche — ausgleichende Veränderungen. Je größer die Schreibgeschwindigkeit, desto länger der Schreibweg und umgekehrt.

2. Der Alkohol verlangsamt die Schreibbewegung. Bei kleinen Gaben wird die Pausendauer verkürzt, der Druck gesteigert; bei großen Gaben wird erstere eher verlängert, während der letztere sinkt.

3. Der Schreibweg wird durch den Alkohol nicht erkennbar beeinflußt.

4. Die Schwankungen des Drucks innerhalb der Schriftzeichen werden durch den Alkohol verlangsamt und verringert.

Rückblick.

Wirft man einen Blick auf die gezeichneten Versuche, so wird man nicht behaupten können, daß die Versuche der Schule Kraepelins in ihren Ergebnissen weit über Goldscheider hinausgeführt haben, wenngleich nicht verkannt werden darf, daß sie im einzelnen erheblich exakter ausgestaltet sind. Eine Reihe von Anregungen, die Goldscheider gegeben hat, sind hier unberücksichtigt geblieben. Vor allen Dingen müssen die Bewegungen der Finger, der Hand, des Unterarms einer genaueren Sonderung und Betrachtung unterworfen werden. Das kann aber mittelst der Schriftwage nicht geschehen, weil in den durch sie entworfenen Kurven eben nur der Totaleffekt, der im Druck sich äußert, zur Geltung kommt. Untersuchungen, etwa nach der Weise *Judds*, müssen notwendig ergänzend hinzukommen. Die Schriftwage verzeichnet nur, oder doch zur Hauptsache, die Bewegungen, die in der Längsachse des Armes und der Hand, nicht aber in deren Querachse liegen.

IV. Meine Untersuchungen.

1. Die Voruntersuchung und ihre Ergebnisse.

a) Aufgabe und Form.

Eine erste Versuchsanordnung hatte den Zweck, auf Grund reiner Beobachtung und Erfahrung konstatieren zu lassen, welcher Art Typen in der Führung der Schreibfeder etwa nachweislich seien. Zu dem Ende ließ ich mir durch mehrere Lehrer an Mädchen- und Knabenschulen [1]) folgende Fragen auf Grund eigenen Beobachtens beantworten:

a) Wieviele Schüler schreiben mit steifen, d.h. nahezu unbeweglichen Fingern?
b) Stützen sie die Hand auf den kleinen Finger? Wieviele?
c) Wieviele bewegen fast nur die Finger?
d) Stützen sie im Handgelenk auf?
e) Bei wievielen ist a und c unbestimmt?
f) Wieviele neigen zur Steilschrift?
h) Gehören sie unter a, c oder e?
i) Wie groß ist bei 3 zu den Steil-, Normal- (66°) oder Schrägschreibern der Neigungswinkel der Schrift zur Tischkante?
k) Desgleichen der Heftlage zur Tischkante?
l) Für dieselben Schüler kommt folgendes in Betracht: Mit steifem Handgelenk — der Zeigefinger liegt in der Verlängerung der Längsachse des Unterarms, der Drehungspunkt liegt im aufgestützten Ellenbogengelenk — beschreiben sie einen Bogen über die Blattbreite.

Die Schulklassen wurden so ausgewählt, daß eine der Ober-, eine der Mittel- und eine der Unterstufe der

[1]) Ich spreche ihnen auch an diesem Orte meinen verbindlichsten Dank aus!

Knaben wie der Mädchen dem Versuch unterworfen werden konnte; denn es war wenigstens die Möglichkeit vorhanden, daß Unterschiede des Alters und Geschlechts zum Ausdruck kommen würden.

Selbstverständlich handelt es sich hier um ein ganz rohes Verfahren, das zur Hauptsache nur Fingerzeige zu bieten vermag für eingehendere Untersuchungen.

Die reine Beobachtung belehrt, daß für die Seitenbewegung während des Schreibens drei Stationen in Frage kommen: Ellenbogen, Handwurzel und Fingergelenk. Im allgemeinen dirigiert der Ellenbogen Hand und Finger, die Handwurzel die Seitenbewegung der Finger.

Es galt zunächst zu erkunden, ob im allgemeinen diese oder jene Bewegungsweise dominiere. Selbstverständlich kam für das Beobachten das sog. Schönschreiben nicht in Frage, sondern nur das Schreiben im Tagebuch. Die Beobachter waren angewiesen worden, ganz unauffällig ihre Bemerkungen zu notieren und keinerlei Zwang auf Körper-, Federhalter- oder Heftlage auszuüben im Sinne bestimmter Vorschriften. — Die Papierbreite ward, entsprechend den gebräuchlichen Schulheften ohne Spatium, auf $16^1/_2$ cm bemessen.

Aus der theoretischen Vorerwägung ergab sich über die Beteiligung der einzelnen Gelenkstationen folgendes: Die Federspitze führt eine Seitenbewegung von links nach rechts aus. Dies geschieht nicht kontinuierlich, sondern in allen drei Stationen stoßweise, d. h. langsam, mit kürzerer Unterbrechung während der schriftlichen Ausführung des Worts, schneller zwischen den einzelnen Wörtern. Wo wird diese Bewegung ausgeführt? Ist sie Sache der Finger, der Handwurzel oder des Ellenbogengelenks? Durchweg finden wir bei dem Schreiben den Ellenbogen aufgestützt. Er führt anscheinend nur ganz wenig Seitenbewegung aus. (Im einzelnen sind diese Bewegungen hernach noch genauer zu erkunden.) Denkt man sich den Unterarm als einarmigen Hebel, dessen Drehungspunkt im Ellenbogengelenk liegt, so beschreibt

die Fingerspitze einen Bogen. (Ich bemerke zwischenein, daß bei den vorliegenden Versuchen nur zwanglose Bewegungen in Frage kommen, auch der Bogen wird von einer Arm- und Handstellung aus gezeichnet, die auf gewohnte bequeme Schreibhaltung eingestellt war.) Zur Erläuterung diene folgende Zeichnung. Das Ellenbogengelenk liegt in bequemer Schreibstellung, das Blatt rechtwinklig zur Tischkante. Nur bei hinlänglicher Verlängerung liegen Anfangs- und Endpunkt der Kurve in gleicher Höhe. Trage ich auf den Bogen die Sehne ein, so entspricht diese dem individuell bestimmten Winkel

1 : 0,5

der Heftlage. Die Größe des Winkels a ist für das Individuum charakteristisch — ob die individuellen Besonderheiten sich zu Typen werden zusammenordnen lassen, muß die spätere Untersuchung zeigen. Die Winkelgröße ist nicht zuletzt abhängig von der Ellenbogenlänge, genauer von der Entfernung zwischen Ellenbogengelenk und Schreibstiftspitze; das folgt ohne weiteres aus der Erwägung: Je kleiner der Radius, desto stärker die Krümmung! Für die Praxis des Schreibunterrichts scheint daraus zu folgen, daß es unstatthaft ist, in Bausch und Bogen einen Winkel für die Heftlage vorzuschreiben. Das Naturgemäße ist, auf einem Bogen zu schreiben, dessen Sehne zu der Tischkante in einem Winkel steht, der der individuellen Besonderheit entspricht. Wo die Distanz zwischen Bogen und Sehne am größten ist, ist auch die Anpassung an die Gerade am schwierigsten.[1] — Es erhebt sich die

[1]) Man beachte dazu, daß ungeübte Schreiber stets auf aufsteigender Linie schreiben. Dasselbe beobachtet man dann, wenn das gewohnte Linienblatt nicht zur Hand ist.

Frage: Welche Organe der Schreibbewegung führen diese Angleichung aus? die Finger oder das Ellenbogengelenk durch seine ruckweisen Seitenbewegungen? Das kann die reine Beobachtung nicht entscheiden. Die Verlegung des Drehungspunktes in ruckweisen Abständen kann zwar den Bogencharakter der Fortbewegung nicht verleugnen, aber sie wird in der steten Angleichung an die Wagerechte ihn ebenso oft brechen, wie Verschiebungen entstehen.

Über einen ferneren Umstand, der geeignet ist, die Bewegung der schreibenden Glieder zu beeinflussen, belehrt gleichfalls die unmittelbare Beobachtung: die Lage des Schreibstifts in der Hand. Diese Lage muß nach zwei Seiten hin bestimmt werden, durch einen vertikalen Winkel, der durch die Neigung des Federhalters zur Schreibfläche gemessen wird und durch einen horizontalen, der die Lage derselben zur Längsachse des Unterarms angibt. Die Größe des ersteren schwankt zwischen 20° und 60°. Durchweg beobachtet man bei dem weiblichen Geschlechte und bei ungeübten Schreibern größere Winkel. Bezüglich des Horizontalwinkels zeigen sich nicht entfernt so große Unterschiede; man beobachtet Variationen zwischen 0° und 30°. Die Größe des ersten Winkels wird zur Hauptsache bedingt durch Strecken oder Beugen des Daumens und des Zeigefingers. Da beide Fingerkuppen am Halter einander möglichst nahe liegen müssen, wenn der Schreibstift wünschenswert gestützt sein soll, so spielt das Längenverhältnis beider Finger eine bedeutsame Rolle. Das erhellt aus folgender Übersicht:

Fingerlänge		Vertikal-winkel
Daumen	Zeigefinger	
cm	cm	°
5	9	45
5	8	30
4	9	55
3	7	30

Besonders bestimmend ist die Daumenlänge. Der Horizontalwinkel ist großenteils abhängig von der Beugung des Daumens und der Stützlage des Zeigefingers am Federhalter. Werden beide stark gekrümmt, so nähert sich der Winkel dem 0-Grad. Damit hängt die Neigung zum Steilschreiben zusammen und zwar in gleichem Maße, wie die Winkelgröße abnimmt. Bei gestrecktem Zeigefinger führt die gleiche Abwärtsbewegung der Hand selbstverständlich schräge Striche aus.

Von besonderer Bedeutung ist, daß die Winkelgröße des Horizontalwinkels innerhalb gewisser Grenzen variabel ist. Der Beobachtung scheint diese Variabilität im Dienste einer Korrektur der Schriftlage zu stehen. Wenn ich Auf- und Abstriche in der Weise nachstehender Figur bei festliegendem Ellenbogengelenk ausführe, so

beobachte ich gegen Ende der Zeile, daß die Striche ihre Lage zu der Senkrechten bedeutend verändern. Dasselbe ist auch der Fall bei ruckweisem Fortbewegen des Ellenbogengelenks, wenngleich in geringerem Maße. Man kann sich hiervon leicht überzeugen, wenn man mit steifem Hand- und Fingergelenk in der Weise der obigen Figur Striche zieht. Es ist mithin nicht Aufgabe des Ellenbogengelenks, diese aus der Hebeldrehung des Unterarms notwendig resultierende Ungenauigkeit zu korrigieren. Diese erfolgt vielmehr durch mancherlei Bewegungen der Finger oder der Handwurzel. Den genaueren Nachweis, daß beide oder nur eine Station — und in welchem Maße — beteiligt sind, kann nur die eingehendere experimentelle Untersuchung bringen.

b) Wertung der Antworten.

Ich wende mich jetzt zu dem zweiten Teile dieser Vorerwägungen, der eingehenderen Wertung der Ant-

worten auf die oben verzeichneten Fragen. Das Material ist nicht ganz gleichartig ausgefallen, teils wirkten Mißverständnisse, teils äußere Hemmnisse; namentlich konnten die Beobachtungen an Knaben nur in bescheidenem Umfange ausgeführt werden. Trotzdem halte ich das Material für die vorliegende Angelegenheit für ausreichend.

Beobachtet wurden 115 Knaben und 149 Mädchen, insgesamt also 264 Kinder.

Zunächst galt es, zu erkunden, in welchem Umfange die Gewohnheit, mit steifen oder beweglichen Fingern zu schreiben, verbreitet ist. Ich war überrascht, als ich durchweg bestimmte Antworten fand und selten: »zweifelhaft«. — Das Ergebnis darf man offenbar so deuten, daß die Weisen ziemlich klar zu Tage treten. Im einzelnen fand ich folgende Ergebnisse. Die Werte verstehen sich als Prozentangaben der Häufigkeit im Vorkommen bei Knaben und Mädchen. Die übereinstimmenden Jahrgänge bezeichne ich als Stufe I (= ältester Jahrgang), II und III. st = steife Finger, b = bewegliche.

Knaben.

Stufe	Steife Finger	Bewegliche Finger
III	47,5	52,5
II	30	70

Also insgesamt:

$$st = \frac{47{,}5 + 30}{2} = 38{,}8; \; b = \frac{52{,}5 + 70}{2} = 61{,}3.$$

Nach diesen Beobachtungen ist also bei den Knaben b—st wesentlich überlegen; das Verhältnis der mit steifen Fingern schreibenden Schüler zu der Anzahl derjenigen, die mit bewegten Fingern schreiben ist kurz das von 4 : 6.

Für Mädchen berechnete ich folgende Tabelle:

Stufe	Steife Finger	Bewegliche Finger
III	54	48
II	66,6	33,4
I	40	60

also insgesamt:

$$st = \frac{54 + 66,6 + 40}{3} = 80,3; \; b = \frac{46 + 33,4 + 60}{3} = 69,5.$$

Das Gesamtergebnis weist also das entgegengesetzte Ergebnis auf: bei den Mädchen überwiegen die st-Schreiber die b-Schreiber. Zwar weist das Gesamtergebnis das Verhältnis von st 8 : b 7 auf. Es darf aber nicht außer acht gelassen werden, daß bei den Knaben Stufe I fehlt; es dürfen also nur Stufe II und III verglichen werden. Da berechne ich bei den Mädchen als Mittelwert:

$$st = \frac{54 + 66,6}{2} = 60,3; \; b = \frac{46 + 33,4}{2} = 39,7.$$

Oben fanden wir:

Knaben st : b = 4 : 6,
hier: Mädchen st : b = 6 : 4,

also ein diametrales Ergebnis. Von vornherein möchte ich der Meinung entgegentreten, es handle sich hier um absolute Werte — um nichts weniger. Das ganze Verfahren ist viel zu roh, das Beobachtungsmaterial dazu viel zu gering. (Schon das fälschende Moment, daß der Zufall es fügt, wieviel st- oder b-Schreiber in der Klasse vorhanden sind, kann bei einer so geringen Anzahl von Beobachtungen nicht ausgeglichen werden.) Es verbietet sich daher von vornherein, weitere Schlüsse zu ziehen auf die Entwicklung innerhalb der einzelnen Stufen, ob etwa ein Wechsel von st zu b oder umgekehrt nachweislich sei, ob dieser Wandel bei dem einen Geschlechte stärker oder in welcher Folge stattfinde u. ä. So interessant und wertvoll dieser Art Beobachtungen sind — sie erfordern ein viel reicheres Beobachtungsmaterial, nicht zuletzt solches, das auf rein statischem Wege gewonnen wird, sondern auf dem der Beobachtung des Individuums in seinen einzelnen Entwicklungsstadien.

Ich möchte aus den obigen Tabellen lediglich als Ergebnis herausziehen, daß sich diese beiden Typen: st und b bei Schulkindern unschwer nachweisen lassen — und

als Nebenergebnis, daß vermutlich der Typus st bei Mädchen, der Typus b bei Knaben stärker vertreten ist. Man könnte mir vorhalten, daß einer Verarbeitung des Beobachtungsmaterials auch in den versuchten bescheidenen Grenzen überflüssig sei — vielleicht regen aber gerade sie zu weiteren Experimenten in der vorliegenden Richtung an und das würde meinem lebhaften Wunsche begegnen.

Eine weitere Frage bezog sich auf Neigung zu Steil-, Normal- oder Schrägschrift. Die Frage ist insofern schwierig zu beantworten, als hier der Zwang durch den Unterricht, der behördlichen Anweisungen zu folgen hat, stark nivellierend eingreift. Die hier geltende Verordnung, welche einen Neigungswinkel von etwa 60° vorschreibt, rechnete ich als »normal«. Schwächere Neigung zur Abweichung von dieser Norm wird zweifelsohne unterdrückt, um so schärfer treten die unbeirrten Neigungen zu Tage, und die Beobachtung derselben gewinnt stark an Zuverlässigkeit. Ich gewann folgende prozentuale Werte:

	Steilschrift[1]		Schrägschrift[2]	
Stufe	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
III	6	16	7,2	2,5
II	3,3	12	18	0
I	—	4	—	10

Insgesamt berechne ich:

st Knaben	st Mädchen
4,6	14
sch Knaben	sch Mädchen
12,6	1,7.

Daraus ergibt sich, daß innerhalb dieser geringen Grenzen die Neigung zur Steilschrift bei den Mädchen, die zur Schrägschrift bei den Knaben besonders stark ausgeprägt ist. Andrerseits wird man aus dem Verhältnis 14 : 100 (st-Knaben), 12,6 : 100 (sch-Mädchen) entnehmen dürfen, daß ein nicht geringer Prozentsatz der Schüler

[1]) st = Steilschrift. — [2]) sch = Schrägschrift.

auch starken und andauernden Nivellierungsprozessen gegenüber stand hält — und dieses Standhalten sichert ihnen ein Recht auf Rücksichtnahme.

Diese Angelegenheit, so schien mir, bot Fingerzeige für eine genauere Untersuchung. Ich ließ deshalb bei je drei dem Steilschrift-, Normal- und Schrägschreibtypus angehörigen Kindern messen: den Schriftneigungswinkel zur Tischkante, den Neigungswinkel der freiwillig gewählten Heftlage und endlich ließ ich über gewöhnliche Heftbreite in der bereits angedeuteten Weise einen Bogen ziehen. Ich bemerke noch einmal, daß hier die freiwillig gewählte, d. h. jedem Individuum bequeme Lage zu Grunde gelegt ist.

Ich möchte zunächst vergleichen die Ergebnisse der Messungen von Schrift- und Heftlage. Das Beobachtungsmaterial ist allerdings gering; trotzdem möchte ich es hierherstellen. Ich bescheide mich, zunächst die Winkelgrößen von Schrift- und Heftlage zur Horizontalen vergleichend nebeneinander zu stellen.

I. Stufe.

Art	Schriftwinkel	Heftwinkel
Steil	90°	80°
„	90°	80°
„	90°	85°
Durchschnitt:	90°	82,5°

Art	Schriftwinkel	Heftwinkel
Normal	60°	75°
„	50°	70°
Durchschnitt:	55°	72,5°

II. Stufe.

Art	Schriftwinkel	Heftwinkel
Steil	90°	50°
„	70°	60°
„	80°	65°
Durchschnitt:	80°	58°
Normal	70°	65°

III. Stufe.

Art	Schriftwinkel	Heftwinkel
Steil	90°	50°
"	70°	60°
"	80°	65°
Durchschnitt:	80°	56°
Normal	60°	80°
"	70°	90°
Durchschnitt:	65°	85°
Schräg	50°	80°

Diese letzten Werte müssen wir, trotz der geringen Beobachtungsdaten zugleich als Durchschnittswerte würdigen. Stellt man diese Durchschnittswerte zusammen, so ergibt sich folgendes:

	Steil		Normal		Schräg	
Stufe	Schrift	Heft	Schrift	Heft	Schrift	Heft
I	90	82	55	72,3	—	—
II	80	58	70	65	—	—
III	80	56	65	85	50	80
Durchschnitt	83	65	63	74	50	80

Demnach bewegt sich der Neigungswinkel der Schrift für die Typen: Steil, normal, schräg in nicht zu großer Schwankungsbreite um die Werte: 80, 60, 50 Grad. Dcch bedarf das notwendig der Ergänzung. Oben ist der Neigungswinkel zur Tischkante angegeben worden — von nicht geringer Bedeutung ist auch die Heftlage. Hier zeigt sich das eigentümliche Ergebnis, daß nur bei der Steilschrift der Heftneigungswinkel kleiner ist als der Schriftwinkel; bei der Normal- und Schrägschrift ist das umgekehrte der Fall. Das zeigt deutlich die nachstehende Zeichnung (S. 46).

So offenbart sich deutlich ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Heft- und Schriftlage, das sich dahin bestimmen läßt: Je kleiner der Schriftwinkel, desto größer der Heftlagewinkel und umgekehrt. Dabei sind beider Schenkel als Radien desselben Kreises gedacht. Der innere

Zusammenhang ist unschwer zu erraten. Offenbar unterstützt ein großer Heftlagewinkel die Neigung zur Schrägschrift. Man könnte die Frage aufwerfen, ob überhaupt von einer Neigung zur Schrägschrift — die obenein selten nachweisbar ist —, in anderem als ästhetischem Sinne geredet werden dürfe, ob überhaupt bestimmte organische Dispositionen vorliegen, die eine solche Lage fordern. Ganz

Steilschrift

Normal

Schrägschrift

Zur Erläuterung:
━━━━━ = Schriftneigungswinkel.
- - - - - - - = Heftlagewinkel.
———— = Tischkante.

gewiß ist doch der Schriftwinkel stark nivellierenden Einflüssen durch den Unterricht ausgesetzt, oft auch Modesache. Es scheint, daß der Schriftwinkel — ich bitte, die obigen Figuren zu vergleichen — stark abhängig ist, vielleicht gar allein, von der Heftlage. Dafür scheint zu sprechen, daß die Differenz zwischen den beiden in Frage kommenden Winkeln nicht sehr groß ist. Wenn man aber, wie das oben in den Linien + + + + geschehen ist, die Winkelwerte auf die andere Seite überträgt, so zeigen sich doch derart charakteristische Unterschiede, daß man das Mitspielen anderer Faktoren als die oben genannten

nicht von der Hand weisen kann. Die Voruntersuchungen freilich können hier kein weiteres Licht geben, das müssen sie den nachfolgenden experimentellen Beobachtungen überlassen.

Einen ersten Schritt weiter führen die *Bogenentwürfe*. Ich stelle einige, die mir besonders charakteristisch erscheinen, hierher.

Oberstufe.

Steil 80° Heftl.

Normal 75°

Normal 70°

Mittelstufe.

Steil 50°

Steil 70°

Normal 65°

Normal 90°

Unterstufe.

Schräge 80°

Normal 80°

Zweifelsohne zeigen sich deutlich persönliche Besonderheiten, vor allem, daß neben der Heftlage, wie das auch nur selbstverständlich ist, für die Sehnenrichtung der Radius des zugehörigen Bogens bestimmend ist. Nun ist aber keineswegs gleichgültig, wo das Zentrum des zugehörigen Kreises liegt, oder, wenn man will, der Drehungspunkt des einarmigen Hebels. Liegt er mehr dem linken Spatium der Schreibfläche zu, so wird die Sehne sich nach rechts neigen. Liegt er dagegen nahe dem rechtsseitigen Spatium, oder über dasselbe hinaus, so hebt sich die Sehne nach rechts oben, liegt er endlich zwischen beiden, so wird von beiden nichts zu spüren sein. Hierbei darf nicht vergessen werden, daß diese Angaben sich beziehen auf die schräge Heftlage, die notwendig ist, weil sich der Drehungspunkt immer rechts von der Sagittalachse des Körpers befindet. Eine zu weite Entfernung der Schreibfläche verbietet die Rücksicht auf das kontrollierende Auge. Läßt man diese außer acht, dreht und schiebt man die Schreibfläche soweit nach rechts, daß sie zur Tischkante wagerecht liegt, dann wird man sich am einwandfreiesten von der Richtigkeit der obigen drei Annahmen überzeugen können. Betrachtet man wieder die Bogenentwürfe unter Berücksichtigung der Heftlage und der Lage des Drehungspunktes zu der Sehne — er scheint in dem Zentrum des zugehörigen Kreises zu liegen —, so offenbart sich folgendes: Der Radius des Bogens steht entweder senkrecht auf der Schreiblinie oder unter einem bestimmten Winkel nach links, bezw. nach

rechts geneigt. Das erste ist der Fall, wenn der Drehungspunkt in der Richtung derjenigen Senkrechten liegt, die man durch den Mittelpunkt der Blattseite gelegt hat. Das folgende, wenn der Drehungspunkt rechts, das letzte, wenn er links von dieser Linie liegt. Der Kürze wegen bezeichne ich diese Fälle als a (= senkrecht), b (= links geneigt), c (= rechts geneigt). Die Winkelgröße messe ich zu der auf der Heftlage errichteten Senkrechten, doch bescheide ich mich und gebe den Wert nicht zahlenmäßig an, im allgemeinen ist er recht gering. Ich fand folgende Daten:

Oberstufe.

Steil:	Normal:
c	c
c	c
b	b

Mittelstufe.

Steil:	Normal:
c	c
a	b
c	b

Unterstufe.

Normal:	Steil:	Schräge:
c	c	a
b	a	
b	a	

Insgesamt:

Steil: 5 c, 1 b, 3 a.
Normal: 4 c, 5 b.
Schräge: 1 a.

Zunächst muß bemerkt werden, daß das Beobachtungsmaterial zu gering ist, als daß sich weitere Schlüsse tun ließen, darum nur folgendes: Es scheint, als ob die Steilschreiber die Rechtslage des Drehungspunktes bevorzugen, sei es, daß sie den Ellenbogen weit nach rechts hinausschieben oder dem Heft eine besondere Lage geben. Die Normalschreiber verteilen sich fast gleichmäßig auf b und c,

der Typus a, wenn man von einem solchen reden darf, findet sich bei ihnen überhaupt nicht. Aber nicht darin sehe ich das Hauptergebnis dieser Betrachtung, sondern vielmehr in der auffallenden Unsicherheit im Verhalten den einzelnen Schreibweisen gegenüber. Das lehrt, daß hier noch andere Umstände mitspielen, daß Länge des Radius und Lage des Drehungspunktes nicht ausreichend sind, die berührten Verhältnisse zu deuten. Man kann mittelst der bisher angewandten Methode eine natürliche Heftlage nicht nachweisen, das muß den letzten eingehenderen Untersuchungen vorbehalten bleiben.

2. Eingehendere Schlußuntersuchungen.

Sie beabsichtigen, die oben angedeuteten Fragen zu erledigen und nach Möglichkeit neue Gesichtspunkte aufzuweisen. Sie zerfallen in zwei Gruppen. Die erste hat zum Gegenstande ein genaueres Würdigen einer Reihe anderer Umstände, die für die Schreibbewegungen von Wichtigkeit sind und die eine schärfere Beobachtung an die Hand gibt. Die zweite fußt auf einem Schriftdiagramm, das mittelst einfachen Apparats aufgenommen wurde.

1. Gruppe.

Oben wurde auf die Bedeutung der Länge von Daumen und Zeigefinger für die Schriftgestaltung bereits aufmerksam gemacht. Ich füge hier noch einige Beobachtungen hinzu, die sich beziehen auf die Fingerlänge und die Neigung des Halters zur Lotrechten. Da es sich hierbei nicht um mathematisch-exakte Größenangaben handelt, kann man sich eines einfachen und handlichen Apparats bedienen, den ich zu dem vorliegenden Zwecke konstruierte.

Ein Stativ aus Holz trägt einen senkrechten Stab, in den ein Transporteur in der durch die Figur angedeuteten Weise eingelassen ist. Im Zentrum des Transporteurs ist ein schwarzer Faden befestigt, der am Ende

eine Kugel trägt, um den Faden bequem spannen zu können. Da es wünschenswert ist, den Transporteur heben und senken zu können, ist er in den Spalt verschiebbar eingelegt. Das senkrechte Stäbchen trägt oben einen Spalt, in welchem der Transporteur ebenfalls befestigt werden kann. Außerdem ist das Stäbchen herausnehmbar eingerichtet und kann durch kleinere ersetzt werden. — Die Kinder schreiben an einer horizontalen Tischplatte, die nur ganz mäßiges Heben der Ellbogen bei dem Aufstützen verlangt (will man an einer schrägen Platte schreiben, dann mißt man selbstredend den Winkel dieser Platten zur Vertikalen). Der Apparat läßt sich bei einiger Übung bequem und schnell handhaben. — Da für den Neigungswinkel zur Lotrechten das Längenverhältnis von Daumen und Zeigefinger bedeutsam ist, berechnete ich es in einer Rubrik besonders, nach der Formel $\frac{z}{d}$, wobei z den Zeigefinger, d den Daumen bedeutet. Die Winkel wurden für diese Übersicht gemessen ohne Rücksicht auf die Typen der Steil-, Schräg- und Normalschreiber. Diese Sonderung wies ich einer speziellen Untersuchung zu, deren Ergebnisse ich hernach anfügen werde.

a) Einfluß von Finger- und Armlänge auf die Schreibbewegungen.

$\frac{z}{d}$	Neigung zur Lotrechten	$\frac{z}{d}$	Neigung zur Lotrechten
24	20	37	20
24	45	25	15
27	40	37	35
34	15	27	32
25	25	27	30
22	30	40	30
37	25	27	45
30	25	27	30
40	12		

Ich bemerke noch, daß die Verhältniszahl auf 10 berechnet ist. — Alter der Schüler: 8 Jahre. Ordnet man diese Werte in aufsteigender Folge, dabei die Winkelmaße zu Grunde legend, dann ergibt sich folgendes:

Größe des Winkels	$\frac{z}{d}$	Größe des Winkels	$\frac{z}{d}$
12	40	30	27
15	34	30	27
15	25	30	40
20	24	32	27
20	37	35	37
25	25	40	27
25	30	45	27
25	37	45	24
30	22		

Aufsteigend von 5 zu 5 Graden ergaben sich mithin folgende Durchschnittswerte für $\frac{z}{d}$.

Winkelgröße °	$\frac{z}{d}$	Winkelgröße °	$\frac{z}{d}$
10	40	30	29
15	30	35	32
20	30	40	27
25	30	45	25

Man sieht deutlich, daß die Werte zueinander in umgekehrtem Verhältnis stehen. Das tritt noch klarer zu Tage bei einem Fortschreiten von 10 zu 10 Graden:

Winkelgrade	$\frac{z}{d}$
10—20°	35
20—30°	30
30—40°	29
40—50°	25

Oder in Worte gekleidet: Je größer der Unterschied im Längenverhältnis von Daumen und Zeigefinger, desto kleiner ist die Abweichung von der lotrechten Federhaltung.

Die Untersuchung wurde noch einmal vorgenommen, jetzt aber mit der Ergänzung, daß auch die Unterarmlänge vom Ellenbogen bis zur Spitze des Daumens und bis zur Spitze des Zeigefingers gemessen wurde, denn es schien wenigstens nicht unmöglich, daß auch dieses Verhältnis für die Größe des Neigungswinkels nicht gleichgültig sei. Hier stand aber nur ein geringes Beobachtungsmaterial zu Gebote, gesondert nach den drei oben genannten Typen. Gemessen wurde von der höchsten Kuppe der Elle im Gelenk auf entblößtem Arm. Auch hier empfiehlt es sich, nach obiger Weise die Verhältniswerte zu berechnen. Das geschah für: Daumen zu Zeigefinger; Daumen zu Armlänge bis Daumenspitze; Zeigefingerlänge zu Unterarmlänge vom Ellenbogen bis zur Zeigefingerspitze. Die Werte wurden geordnet nach Typen und Altersstufen. Die nachstehende Tabelle offenbart das Ergebnis.

Altersstufe	Typus	Fingerlänge Daumen	Zeigefinger	$\frac{z}{d}$	Armlänge bis Daumenspitze	Zeigefingersp.	$\frac{a^1}{d}$	$\frac{a^2}{d}$
I	Normal . .	5	9,75	19	32,5	37,5	62	40
	Steil . . .	5	10,5	20	34,5	39,5	68	38
	Schräg . .	5	10	20	32	37	62	37
II	Normal . .	5	9,25	18	33	37,5	66	40
	Steil . . .	4,25	8,5	20	29,5	33	68	39
	Schräg . .	4,5	8,5	19	31	35	70	41
III	Normal . .	4,5	8	18	27	31,5	60	39
	Steil. . .	4	6,5	16	25	28	62	43
	Schräg . .	4,25	8	19	27	30,5	61	39

a = Armlänge.

Die durchschnittliche Länge der Finger auf den einzelnen Altersstufen betrug

Alter	Daumen	Zeigefinger
I	5	10,8
II	4,6	8,7
III	3,25	7,5

Das Gesamtwachstum der Finger entwickelte sich in den genannten Stufen

I. 7,9 : II. 6,5 : III. 5,4.

Das Wachstum der Armlänge gestaltete sich so:

Stufe	Daumenspitze	Zeigefingerspitze
I	33	38
II	31,1	35,1
III	26	30

Gesamt: I. 35,5 : II. 33,1 : III. 28.

Berechnet man zum Zwecke des Vergleichs übereinstimmende Werte, indem man die Zahl 100 zu Grunde legt, so erfährt man, ob das Wachstum übereinstimmend sich gestaltet oder nicht. Das wird von Einfluß sein auf den N e i g u n g s w i n k e l des F e d e r h a l t e r s zur L o t r e c h t e n. Ich berechne folgende Werte:

Wachstum der Finger:
100 : 140 : 160.

Wachstum von Arm + Finger:
100 : 119 : 128.

Man sieht, daß die Finger stärker wachsen als der Unterarm, davon — nach dem vorliegenden Beobachtungsmaterial — der Daumen in dem Verhältnis: 100 : 170 : 170, der Zeigefinger: 100 : 110 : 140. Während also der Daumen rapides Wachstum zeigt von der ersten zur zweiten Altersstufe, dann aber innehält, bemerken wir bei dem Zeigefinger stetes Wachstum.

Die Finger müssen sich bei dem Schreiben also immer mehr dem Heftneigungswinkel, sofern er durch die Unterarmlänge bedingt ist, anpassen und der Neigungswinkel des Halters zur Lotrechten verändert sich.

Es erhebt sich nun die Frage, ob sich für die Typen charakteristische Unterschiede aufweisen lassen — natürlich beziehen sich die Schlußfolgerungen nur auf das vorliegende Beobachtungsmaterial. Ich hebe die Gesamtwerte heraus, d. h. ohne Rücksicht auf etwa vorhandene Altersunterschiede. Man könnte dem entgegenhalten, daß die Wachstumsunterschiede stark durch den Altersfortschritt bedingt sind, zweifelsohne mehr als durch Typendifferenzen. Das ist im allgemeinen zuzugeben, aber doch ist auch der letztere Einfluß nicht gering und um eine größere Anzahl Beobachtungen zu gewinnen, darf es erlaubt sein, jenen Einfluß zu eliminieren.

Typus	Fingerlänge		$\frac{z}{d}$	Armlänge bis		$\frac{a^1}{d}$	$\frac{a^2}{d}$
	Daumen	Zeigefinger		Daumen	Zeigefinger		
Normal . . .	4,8	9	18	30,8	35,5	63	40
Steil	4,3	8,5	19	30	33,5	66	40
Schräg . . .	4,6	8,9	19	30	34,2	64	39

Der Typus der Steilschreiber weist deutlich die relativ geringste Fingerlänge auf, dasselbe gilt von der Armlänge; besonders bemerkenswert ist das Verhältnis $\frac{a^1}{d}$. Dann folgen nacheinander der Typus der Schräg- und der Normalschreiber. Die letzteren weisen zwar die größten Werte für Arm- und Fingerlänge, trotzdem die kleinsten Verhältniswerte auf. Weiteres darf in diesem Zusammenhange nicht gesagt werden.

b) Einfluß von Armlage zur Heftlage und Schreibstift zur Armlage auf die Schreibbewegungen.

Der Beobachter stellt sich vor den schreibenden Schüler und vergleicht mittelst des Transporteurs die Größenunterschiede des Winkels, dessen Schenkel gebildet werden einerseits von dem Schreibstift, andrerseits von einer Geraden, die man sich gelegt denkt in der Richtung des Mittelfingers zum Ellenbogengelenk. Hier beobachtet man große Mannigfaltigkeit und zwar handelt es sich um durchaus individuelle Unterschiede. Ich greife aus einer Klasse aufs Geratewohl ein Dutzend Messungen heraus: um das zu belegen und finde 20, 45, 40, 15, 25, 30, 12, 20, 15, 35, 32, 30°. Niemals beobachtete ich, daß der Halter parallel mit der Richtung des Unterarms gehalten wurde. Dieser Winkel bestimmt hervorragend die Richtung der Schreibbewegungen — zwar nicht derjenigen, welche der Fortführung in der Zeilenrichtung dienen, sondern derjenigen, die den Neigungswinkel der Schrift bestimmen. So weit meine Umschau auf diesem Gebiete reicht, hat man die Bedeutung dieses Winkels noch nicht erkannt und gewürdigt, wenn auch die alte Regel, das freie Ende des Schreibstifts muß nach der Schulter zeigen, darauf hinweist. Die Richtung der Buchstaben ist nicht die des Halters, auch nicht die der Längsachse des Unterarms, sondern steht senkrecht auf der Diagonale eines Parallelogramms, dessen Seiten ge-

bildet werden durch den Schreibstift und die Längsachse des Unterarms. Natürlich muß man die Diagonale wählen, welche von der Spitze des schreibenden Stiftes ausgeht. Man ist also im stande, auf höchst einfache Weise ein Schreibdiagramm zu entwerfen. Selbstverständlich handelt es sich hier nicht um ein Gesetz, sondern eine Regel, die keineswegs gegen Ausnahmen gefeit ist. Die Bedeutung der Heftlage soll gleich hernach erwogen werden. Zunächst will ich, meine Meinung deutlich zu machen, einige Diagramme entwerfen. Das kann selbstverständlich nur in stark verkleinertem Maßstabe geschehen. Die Schreibflächen denke ich mir senkrecht zur Tischplatte liegen — sie wurden in der Richtung beobachtet. Ich greife einige heraus (s. nebenstehende Abbildungen).

Schräg

Steil

Normal

Die nach rechts gerichtete Neigung der Schreibstiftspitze hat offenbar den Zweck, die Schrägrichtung der Unterarm-Längsachse nach Möglichkeit auszugleichen.

Mit steigender Rechtsbewegung der Hand über die Blattseite hin verkürzen sich die Finger. Die Folge davon ist eine Rechtsdrehung des Halters und eine Vergrößerung des Winkels etwa nach nebenstehendem Schema — alles zwecks Anpassung an die Bogensehne.

Eine letzte Diagrammanordnung ergibt sich aus folgenden Werten: Armlage und Heftlage, Richtung des Halters zur Schreibfläche. Dabei ergeben sich wieder interessante individuelle Eigenheiten. Ich möchte sie darum für einige, oben in der Tabelle gekennzeichneten genauer beobachteten Personen kurzerhand herstellen.

Typus: Schräg.
Schriftwinkel: 50°.

a b Tischkante, c d Heftlage, e i Armlage, g h bevorzugter Schriftwinkel, g e linke Seite der Schreibfläche.

Typus: Normal.
Schriftwinkel: 60°.

Typus: Schräg.
Schriftwinkel: 50°.

Typus: Normal.
Schriftwinkel: 55°.

Typus: Steil.
Schriftwinkel: 66°.

Typus: Normal.
Schriftwinkel: 55°.

Diese Abbildungen sollen zunächst zeigen, daß in der Tat die Schriftneigung, sofern sie durch keinen Zwang festgelegt wird, gebunden ist an das Zusammenwirken gewisser mechanischer Verhältnisse von bestimmbarer Größe. Sie sollen ferner zeigen — ich bitte, die Diagramme, welche den gleichen Neigungswinkel zeigen, zu

vergleichen —, wie stark verschieden die mechanischen Verhältnisse im einzelnen sein können, die doch denselben Effekt herbeiführen. Ich wiederhole: zwar ist die obige Regel gewonnen worden auf Grund nicht weniger sorgfältiger Messungen — aber trotzdem handelt es sich hier um nichts weniger als um ein Gesetz, das keine Ausnahme kennt, die Regel ist lediglich geeignet, Licht in die in Frage kommenden Verhältnisse zu tragen. Daß die Regel nicht vollgültig ist, folgt schon aus dem Umstande, daß alles Schreiben doch nicht lediglich bei festliegendem Drehungspunkte geschieht, im Gegenteil: Handwurzel und Ellenbogengelenk werden in gewissen Zeiträumen von links nach rechts bewegt. Innerhalb dieser Perioden verändert sich notwendig das Diagramm von Moment zu Moment. Ob diese Veränderung lediglich in eine Rechtsdrehung der Federspitze, wie bei der Zeile oder anderer Art ist, läßt sich noch nicht entscheiden.

c) Verhältnis zwischen den Bewegungen der Finger, der Hand und des Ellenbogens.

Methode und Apparat. Es galt, das Zusammenwirken der drei Stationen: Finger, Hand und Ellenbogen genauer zu erkunden. Zu dem Ende befestigte ich je eine Haft aus Aluminiumblech in einer Breite von 1 cm um das unterste Glied des kleinen Fingers, um die Handwurzel und um das Ellenbogengelenk. Die Haft, die sich leicht genügend fest anlegen läßt, trug am Ende einen Schreibstift, der jede Bewegung des betreffenden Gliedes auf einen großen Bogen verzeichnete, wie die beigegebene Figur zeigt. Die Schüler gewöhnen sich leicht und schnell daran, in der Befestigung keine Störung zu erblicken.

Ergebnis. So bot sich Gelegenheit, einen Einblick zu tun in eine überraschende Fülle individueller Differenzen in der Bewegungsart. Ich stelle zur Illustrierung nur eine Figur (s. Abbildung S. 62) hierher: die obenstehenden drei Linien sind Bewegungen des kleinen Fingers,

die darunter stehenden solche des Handgelenks, ganz unten die des Ellenbogens. Schreibtext:

Hund Kalb Joseph.
Zwei Knaben machten einen schönen Drachen.
Sie gingen damit auf die Weide.

Die wichtigsten Typen lassen sich etwa so charakterisieren:

1. Reichliche Bewegung der Finger gegenüber den beiden andern Stationen. Charakteristisch ist — und das gilt für alle Figuren —, die relativ starke Abwärtsbewegung des Ellenbogengelenks. Diese vollzieht sich hier aber keineswegs ruhig, sondern auch der Ellenbogen nimmt, wenn auch in geringerem Maße, noch an der Fingerbewegung teil. Die glatten Strecken bezeichnen Häufigkeit und Zeit des Wanderns. Die Finger verrichten die eigentliche Kleinarbeit in verschiedenen Formen von Seitwärts-, Aufwärts- und Rückwärtsbewegungen.

2. Die Ruhe im Handgelenk ist eigentümlich. Die sorgsame Kleinarbeit verrichten die Finger (zahlreiche kleine Krümmungen). Der Schreiber setzt fast bei jedem Worte ab, wie die Bewegungen des Ellenbogens lehren. Stark divergieren die beiden Bewegungsrichtungen der Hand und der Finger. Das weist offenbar auf eine starke Verkürzung der Finger innerhalb des Wortes hin. Damit scheint die starke Abwärtsbewegung des Ellenbogens zu kontrastieren. Übrigens ist die ruhige Bewegung dieses Gelenks den Steilschreibern eigentümlich.

3. Auffallend ist die starke Bewegung der Finger und des Handgelenks; der Ellenbogen dient lediglich als Stütze, er wandert nur durch wenige Stationen.

4. Kurven der Anfänger im Schreiben sind außerordentlich instruktiv. Sie zeigen die ganze Unsicherheit der Bewegung in allen drei Stationen. Eine ganze Reihe von ungewollten Bewegungen stellt sich ein, man ahnt gar nicht, daß in den anscheinend einfachen Schriftzügen eine solche Fülle der verschiedensten Bewegungen

verkörpert ist; so erst gewahrt man, wieviel Arbeit der kleine Schreiber zu leisten hat, wieviel Übung notwendig ist.

V. Schluss.

Die Arbeit ging aus von der Frage, ob es berechtigt sei, bestimmte Formen und Neigungswinkel vorzuschreiben, ob nicht auch hier der alte Satz von der Beachtung der kindlichen Eigenart stark vernachlässigt werde. Ich glaube, es ist mir gelungen, viele Fälle individueller Besonderheiten in der Art der Schreibbewegungen aufzuzeigen. Bestehen solche Besonderheiten — so haben sie ein Recht auf Anerkennung; man muß ihnen innerhalb gewisser Grenzen Spielraum lassen. Und wenn nicht anders, so muß doch der Lehrer orientiert sein über diese Eigenarten seiner Schüler, damit er wisse, wem er den größten Zwang bei Beachtung eines vorgeschriebenen Neigungswinkels antue, wo er die größere Nachsicht üben müsse.

Zur Erinnerung

an

Rektor Dietrich Horn.

Von

W. Dams,
Rektor in Elberfeld.

Pädagogisches Magazin, Heft 299.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Nach kurzem, schwerem Krankenlager verschied in Elberfeld am 24. Februar des Jahres 1906 der Rektor a. D. *Dietrich Horn*,[1]) ein Mann, der in der niederrheinischen Lehrerwelt eine hervorragende Stellung eingenommen hat. Vierzig Jahre lang war er Mitglied im Vorstande des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde, dreißig Jahre gehörte er dem Vorstande des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule an, und zwanzig Jahre war er der erste Vorsitzende des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. Seine Hauptarbeit war die Leitung der Präparandenanstalt in Orsoy, wo er dreiunddreißig Jahre in großem Segen gewirkt und mehr als tausend Schüler für den Lehrerberuf hat vorbilden helfen.

Horn war geboren am 7. Februar 1838 zu Ringenberg bei Wesel, wo sein Vater ein ehrsamer Schmiedemeister war. Etwa ein Jahr nach seinem Abgange von

---

[1]) Dem Gedächtnis *Horns* ist das Juniheft des von *Dörpfeld* begründeten »Evang. Schulblattes« gewidmet. Es bringt außer dem Bildnis Horns einen kurzen Lebensabriß des Entschlafenen von Mittelschullehrer *Achinger*, die bei der Gedächtnisfeier in Barmen am 19. April gehaltenen Reden von Hauptlehrer *Rumscheidt*, Rektor *Kielmann* und Mittelschullehrer *Abendroth*, sowie eine Arbeit von Dr. *von Rhoden* über Horns sittlich-religiöses Testament. Das Heft ist in einer hübschen Sonderausgabe erschienen und kostet 60 Pf.

Ein kurzes Charakterbild des Verstorbenen vom Verfasser dieser Arbeit enthält auch die Einladungsschrift zur 43. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

der Volksschule trat er als Gehilfe bei dem Lehrer Kühler in Repelen in den Schuldienst ein. Damals war es um die Vorbildung der Lehrer noch schlecht bestellt. Die jungen Leute lernten unter Anleitung eines Hauptlehrers die ersten schulmeisterlichen Handgriffe, mußten wöchentlich etwa dreißig Unterrichtsstunden erteilen und sich nebenher noch die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten für die Aufnahme ins Seminar erwerben. Im wesentlichen waren sie dabei auf ihre eigene Kraft angewiesen. Horn war ein äußerst strebsamer junger Mann. Er arbeitete bis tief in die Nacht hinein und legte sich dann wohl auf den harten Fußboden zum Schlafe nieder, damit er zeitig wieder erwache, um dann von neuem an die Arbeit gehen zu können. Auf seinen Körper hat er hier schon wie auch später nur geringe Rücksicht genommen, und was er an Wissen und Können sich erworben hat, das verdankt er zum größten Teile seiner eigenen Anstrengung und seiner außergewöhnlichen Arbeitskraft.

Von 1856—58 besuchte Horn das Lehrerseminar in Mörs, wo er in seinem ersten Seminarjahre noch den geistvollen und lebensprühenden Unterricht des Direktors Zahn genossen hat. Die Persönlichkeit dieses Mannes hat auf ihn einen nachhaltigen und bestimmenden Einfluß ausgeübt. Er gedachte seiner stets mit Ehrfurcht und Dankbarkeit und hat ihm später durch die Herausgabe der »Gesammelten Schriften Zahns« ein schönes Denkmal gesetzt. Nach wohlbestandener Abgangsprüfung kam Horn als Lehrer nach Barmen an die von Dörpfeld geleitete Wupperfelder Schule, in dessen Familie er nach der Sitte jener Zeit Kost und Wohnung erhielt. Damals neigte Horn der materialistischen Weltanschauung zu, die durch die Schriften von Moleschott, Vogt und Büchner auch unter den Lehrern verbreitet worden war. Den religiösen Wahrheiten stand er, wenn auch nicht feindlich, so doch zweifelnd und ablehnend gegenüber. In dem Hause Dörpfelds lernte er in lebendigster Anschaulichkeit ein

echt christliches, vom Geiste dienender Liebe getragenes Familienleben kennen. Hier redete man nicht viel über Gott und göttliche Dinge, aber man stärkte sich durch eine gemeinsame Andacht für die tägliche Arbeit des Berufes, und dann besorgte jedes Glied des Hauses seine Geschäfte mit fröhlichem Herzen und zufriedenem Gemüt. Die religiösen Eindrücke, die Horn hier empfangen hat, sind ihm unvergeßlich geblieben und mitbestimmend für seine spätere Lebensrichtung geworden. Von entscheidender Bedeutung für seine religiöse Entwicklung war ein Erlebnis in Pohlhausen, wo er eine einklassige Schule verwaltete. An dem Sterbebette eines ihm besonders lieb gewordenen Schülers, dem er Trost zusprechen sollte, erkannte er tief erschüttert die Armut und Trostlosigkeit seiner bisherigen Weltanschauung. Im ernsten Suchen und nach schweren inneren Kämpfen ist er dann allmählich durch mancherlei Erfahrungen und Führungen seines Lebens zu einer festgegründeten christlichen Persönlichkeit herangereift, die wiederum für andere zum großen Segen geworden ist.

Nachdem Horn einige andere selbständige Lehrerstellen bekleidet hatte, wurde er Rektor der sämtlichen Stadtschulen in Witten. Von hier aus folgte er im Jahre 1872 dem Rufe, die Leitung der neugegründeten Präparandenanstalt in Orsoy zu übernehmen, wo er bis zu seiner am 1. Oktober 1905 erfolgten Pensionierung tätig gewesen ist. Die Errichtung dieser Anstalt war ein Privatunternehmen einiger evangelischen Christen. Haus und Garten gehörte der evangelischen Gemeinde in Orsoy, die beides gegen ein geringes Entgelt den Gründern mietweise überließ. Für die Beschaffung der notwendigen Geldmittel sollte ein Komitee sorgen, an dessen Spitze Pastor Zillessen stand. Da das Bestehen der Anstalt finanziell nicht hinreichend gesichert war, so konnte das Komitee dem Leiter nur ein Gehalt von 1500 M auf fünf Jahre in Aussicht stellen. Es ist bezeichnend für die selbstlose und uneigennützige Gesinnung Horns, daß er

gleichwohl seine angesehene und gesicherte Stellung in Witten aufgab und seine Kraft in den Dienst dieses Unternehmens stellte. Nicht einmal seine Pensionsverhältnisse waren in seiner Berufungsurkunde geregelt. Für ihn war es jedoch selbstverständlich, daß er den Mitgliedern des Komitees in diesem Stücke volles Vertrauen entgegenbrachte, da er selber ein Mann war, auf den man sich unbedingt verlassen konnte.

Weil es der Anstalt an den notwendigsten Ausrüstungsgegenständen mangelte, so stellte er ihr sogar seine ganze Kücheneinrichtung nebst Tischtüchern, Tellern, Messern und Gabeln zur Verfügung. Glücklicherweise war dieser Umstand einigen alten Komiteemitgliedern im Gedächtnis geblieben, so daß Horn bei seiner Pensionierung für jenen Verlust entschädigt werden konnte. Er selber hätte wohl kaum daran gedacht, und noch weniger würde er daran erinnert haben. Mit gleicher opferfreudiger Hingebung hat er ein ganzes Menschenalter hindurch den anstrengenden und aufreibenden Dienst an der Anstalt versehen, und seiner Tüchtigkeit und Tatkraft ist es vornehmlich zu danken, daß die Schule über die mancherlei Schwierigkeiten der ersten Jahre glücklich hinüberkam. In derselben uneigennützigen Weise hat Horn auch auf den Reinertrag der von ihm herausgegebenen Schriften Zahns zu Gunsten der Zahnstiftung, die sich die Unterstützung bedürftiger Präparanden und Seminaristen aus Lehrerfamilien zur Aufgabe gemacht hat, verzichtet.

Horns Bedeutung liegt vor allem in seiner starken, einheitlichen und charaktervollen Persönlichkeit, deren Einwirkung sich niemand entziehen konnte, der mit ihm in nähere Berührung kam. Sein ganzes Wesen war durchdrungen von ernster Sittlichkeit und aufrichtiger Gottesfurcht. Der Grundzug seines Charakters war die strengste Wahrhaftigkeit gegen sich und andere. Er wollte nicht mehr geben, als er wirklich hatte, nicht mehr scheinen, als er wirklich war. Ein unlauteres Scheinleben, ein Schauspielerdasein zu führen, war seinem ge-

raden Sinn durchaus zuwider. Die sittlichen Wahrheiten erschienen ihm als die allergewissesten, und mit der größten Gewissenhaftigkeit bemühte er sich, ihre Forderungen zu erfüllen. Sie waren die Leitsterne seines Lebens. Aber wie alle aufrichtigen Naturen hat er es auch erfahren, daß das Ideal um so ferner rückt, je mehr man sich bestrebt, es zu erreichen. Die Sittlichkeit war ihm darum nicht rechter Art, die nicht bei jedem Fortschritt das Ideal um so höher erscheinen ließ. »Auch der beste Wille ist nicht imstande,« sagt er, »den Grundschaden zu heilen, ich muß das Alte dahinterwerfen können und die Möglichkeit finden, einen neuen Anfang zu machen und in höherer Kraft etwas Neues zu leben,« und ein andermal: »Je mehr einer sittlich gestrebt hat, um so empfänglicher ist er für die religiösen Wahrheiten.« Das war bei Horn nicht eine auf theoretischem Wege gewonnene Erkenntnis, sondern der Ausdruck seiner persönlichen Lebenserfahrung.

Horns Frömmigkeit war keine engherzige, weltabgewandte Frömmigkeit. Gern erinnerte er an Tersteegens Gleichnis: Der Mensch muß sein wie ein Zirkel, der mit einem Fuße fest im Mittelpunkte steht, während der andere, ohne seinen Halt zu verlieren, weite Kreise beschreiben kann. So stand er fest im Mittelpunkte des christlichen Glaubens, in dem Vertrauen auf Gottes Gnade um des Verdienstes Christi willen, aber mit offenem Blick und klarem Urteil verfolgte er alle Erscheinungen auf dem weiten Gebiete unseres Volks- und Berufslebens. Er nahm lebendigen Anteil an den geistigen Strömungen der Gegenwart, ohne sich von ihnen forttreiben zu lassen. Vielfach schwamm er gegen den Strom. Wie er keine Schranken kannte zwischen dem religiösen Gedankenkreis und der übrigen Vorstellungswelt seines Geistes, so sprach er sich auch über die höchsten und heiligsten Angelegenheiten seines Herzens stets in einfacher und natürlicher Weise aus. Sein gerader, aufrichtiger Sinn bewahrte ihn davor, sich eines pietistisch angehauchten Sprachgebrauchs

zu bedienen, wodurch eine Person bei religiösen Veranlassungen leicht anders erscheint, als sie sich im gewöhnlichen Leben darstellt. Aus demselben Grunde erkannte er auch wissenschaftlich festgestellte Tatsachen dankbar an, gleichviel, ob dadurch das kirchliche Bekenntnis modifiziert wurde oder nicht. Doch wollte er es sich als Christ nicht gefallen lassen, daß die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung dazu gebraucht wurden, die Person Jesu ihrer Mittlerwürde zu entkleiden und völlig in die Reihe der Menschen zu stellen. Darüber hat er sich noch kurz vor seinem Tode in einer Versammlung des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde klar und deutlich ausgesprochen. Seine Worte wirkten um so eindringlicher, als dahinter eine Persönlichkeit stand, die durch die Lauterkeit ihrer Gesinnung und durch ihre ernst christliche Lebensführung ein lebendiges Zeugnis ihres Glaubens war.

Als Erzieher legte Horn Wert auf eine freie Entwicklung der im Kinde vorhandenen Kräfte und Anlagen. Jeder Dressur und Abrichtung, allem Formalismus und Schematismus war er abhold, schon das Lernen für den Lehrer oder für die Seminaraufnahmeprüfung hielt er für ein mißlich Ding und die Benutzung des Ehrgeizes für gefährlich. Er wollte keine Normalschulmenschen, sondern kraftvolle Individualitäten, originale Persönlichkeiten erziehen. An dem gewöhnlichen Schulunterrichte beklagte er nicht zum wenigsten, daß er dazu beitrage, die natürlichen und gottgewollten Unterschiede unter den Kindern zu verwischen. Unter Bildung verstand er nicht die Masse dessen, was einer gelernt hat, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, womit er es sich aneignet und zur Beurteilung der Dinge und Verhältnisse verwendet, den Grad des Verständnisses, des Geschicks und der Treue, womit er seine Stellung im Leben ausfüllt. Den reichsten Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten schätzte er nur gering, wenn er nicht aus innerm Trieb, sondern aus einem mittelbaren Interesse oder einem äußern Druck

hervorgegangen und in dem Besitzer nicht auch das Verlangen nach völliger Durchdringung, Mehrung und rechter Verwertung des Erworbenen lebendig war.

Es ist leicht begreiflich, daß ein Mann mit solchen Anschauungen, zumal wenn er sie in seiner Schule zu verwirklichen suchte, nicht recht in ein bureaukratisch regiertes und revidiertes Schulwesen hineinpaßte. Es hat deshalb auch an Mißhelligkeiten zwischen der Präparandenanstalt und der königlichen Regierung nicht gefehlt. Da Horn seine Auffassung mit guten Gründen zu vertreten wußte, so ließ ihn die Behörde schließlich gewähren. Horn würde auch eher seine Stellung aufgegeben haben, als daß er den Anweisungen der königlichen Regierung gegen seine bessere Überzeugung Folge geleistet hätte. Nicht lange vor seiner Pensionierung sagte ihm ein höherer Schulbeamter: »Ich tue, was der Minister will; das müssen Sie auch tun.« Horn antwortete ihm: »Ich weiß, was ich den Anforderungen meiner Behörde schuldig bin, und würde mein Amt niederlegen, wenn ich den Geist derselben nicht erfüllen könnte. Von der Achtung meines Gewissens aber kann und will mich kein preußischer Minister entbinden.«

Neben dem anstrengenden Dienst in der Präparandenanstalt, der ihn von morgens früh bis abends spät in Anspruch nahm, fand Horn auch noch Zeit und Kraft zu schriftstellerischer Tätigkeit. Seine Arbeiten bieten uns ein getreues Spiegelbild seiner eigenartigen Persönlichkeit. Sie legen ebensosehr Zeugnis ab von seinem klaren Urteil, seinem ausgedehnten Wissen, seiner reichen Erfahrung und großen Belesenheit, als auch von seinem edlen Sinn und der hohen Auffassung seines Berufs.

Es mögen hier folgende Arbeiten genannt werden: [1])

1. Über einige Voraussetzungen des religiösen Interesses. 1889.

---

[1]) No. 8 und 11 sind bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza, die andern im Evang. Schulblatt erschienen.

2. Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? 1895.
3. Über einige Vorfragen zu Langes Apperzeption. 1896.
4. Die religiöse Frage und die Volksschule. 1896.
5. Georg Klingenburg und seine Schulgemeinde. 1897.
6. Was lehren uns Klingenburg und seine Schulgemeinde. 1898.
7. Die herrschende und dienende Schule. 1899.
8. Kleine Schulen und Schulgemeinden. 1902.
9. Über volkstümliche Bildung. 1902.
10. Über einige Folgerungen aus dem Begriff der Bildung und namentlich der volkstümlichen Bildung. 1903.
11. Über zwei Grundgebrechen der heutigen Volksschule. 1903.
12. Wie stellen wir uns zu den heutigen Kämpfen um die religiöse Unterweisung in der Volksschule. 1905.

Was Horn sich in schwerem Kampfe als den würdigsten Inhalt seines Lebens errungen hatte, das sollte nach ihm auch das oberste Ziel der Volksschulerziehung sein. Der religiösen Unterweisung der Jugend hat er daher in seinen Schriften ganz besondere Sorgfalt zugewandt. Ihr sind die unter No. 1, 2, 4 und 12 genannten Aufsätze gewidmet. Wie er selber durch aufrichtiges sittliches Streben zur gläubigen Annahme der Heilsbotschaft geführt worden war, so sah er überhaupt die Sittlichkeit als die Voraussetzung und Grundlage aller echten Religiosität an. Er untersucht deshalb bei der Behandlung der religiösen Jugenderziehung in erster Linie die Stellung der mitwirkenden Faktoren zur Ethik. Zu den schwersten Hindernissen des religiösen Lebens rechnet er die trostlosen sittlichen Zustände, die uns in der häuslichen und öffentlichen Erziehung der Kinder, in der Familie, der Gemeinde und Kirche, sowie

in dem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben entgegentreten.

Die Familie befindet sich, besonders in Industriegegenden, vielfach in einer recht bedenklichen Lage. Die Frauen, die bis zu ihrem Eintritt in die Ehe als Fabrikarbeiterinnen beschäftigt werden, sind »ebensowenig für die Führung des Haushaltes wie für die Pflege und Erziehung der Kinder vorbereitet, und es ist darum nicht zu verwundern, wenn sie es ebensowenig verstehen, ihrem Mann ein gemütliches Heim zu bereiten, wie eine sorgsame und hingebende Mutter zu sein«. An Sonntagen besuchen die Eltern mit ihren 3-, 5- und 7jährigen Kindern das altgewohnte Vergnügungslokal und kommen dann so spät und erschöpft nach Hause, daß die schulpflichtigen Kinder am nächsten Morgen ungewaschen und ohne Frühstück zur Schule müssen, wo sie mit dem Schlaf kämpfend zu allem eher aufgelegt sind, als zum Aufmerken und zu ernster Arbeit. »Mehr noch als den Kindern täte hier den Eltern eine gründliche Erziehung not. Nimmt man zu dieser mangelhaften häuslichen Erziehung noch das zuchtlose Treiben der Jugend in der Freizeit, die Verführung derselben durch gewissenlose Händler und Wirte hinzu, bringt dann auch den Einfluß der Schulkasernen und der übergroßen kirchlichen Gemeinden in Rechnung, so hat man ein Bild der Jugenderziehung, wie es trauriger wohl nicht zu denken ist.«

Das Vereinsleben steht im Dienste maßloser Vergnügungssucht und verwirrt durch prunkhafte offizielle Huldigungen das sittliche Urteil, so daß man verlernt, »das anspruchslose, aber unvergleichlich größere Verdienst des stillen Wirkens und Arbeitens für das Gemeinwohl gebührend anzuerkennen.« — Die Presse ist infolge der allgemeinen Schulpflicht zu einer Großmacht geworden. Aber leider dienen die meisten Zeitungen weniger der Wahrheit als der Partei. »Durch ihre Parteibrille sind sie ausgerüstet zum Urteil über alles, was die Welt bewegt. Was Wunder, daß auch ihre Leser über die

schwierigsten politischen, wirtschaftlichen und sonstigen Fragen aburteilen, als handle es sich um das Einfachste in der Welt.« Selbst in die gut gesinnten Kreise ist dadurch eine Sucht zum Aburteilen gekommen, die für die Sittlichkeit wie für die Entwicklung unserer öffentlichen Angelegenheiten gleich verhängnisvoll werden muß. Im Anzeigenteil überbieten sich Fabrikanten und Geschäftsleute in schwindelhaften Anpreisungen ihrer Waren, und daneben stehen als deutliche Zeichen des schlimmen Rückganges die Heiratsgesuche und Angebote vorteilhafter Heiratsvermittelungen.

Auf kirchlichem Gebiet ist der Streit zwischen der bekenntnistreuen und kritischen Theologie entbrannt und leider nicht auf die wissenschaftlich ausgerüsteten Kreise, in die er gehört, beschränkt geblieben. »Wenn aber alle, die sich in der religiösen Frage unserer Zeit zum Wort melden, eine richtige Einsicht in den wirklichen Stand des religiösen Lebens unseres Volkes, ein lebendiges Gefühl für sein Elend hätten, so würde die Frage einen ganz andern Inhalt bekommen.... Man würde darüber verhandeln, wie es anzugreifen wäre, daß unserm Volke die Religion erhalten, daß sie gemehrt und recht gepflegt werde.« Das ist um so notwendiger, als in weiten Kreisen, begünstigt durch das Ansehen, das die Naturwissenschaft genießt, eine Weltanschauung herrschend geworden ist, die die irdische Glückseligkeit als einziges Ziel des Menschen ansieht und deren Prinzip der Egoismus ist, der im Kampfe ums Dasein dem Stärkeren das Recht gibt, den Schwachen zu unterdrücken. Durch zahlreiche Zeitschriften, durch für jedermann bestimmte belehrende und unterhaltende Literatur wird diese Anschauung mehr und mehr im Volke verbreitet, und sozialdemokratische Führer benutzen sie in geschickter Weise zur Ein- und Durchführung ihrer Grundsätze und Lehren. Vielfach genügt es schon, eine Ansicht als nicht mehr zeitgemäß hinzustellen, um sie beim Publikum in Verruf zu bringen.

Diesem trostlosen Stand der Dinge gegenüber kommt

es vor allem darauf an, daß man sich über die Stellung zur Ethik klar wird. In dieser Beziehung ist die Frage, ob die Ethik absolut oder in fortgesetzter Entwicklung begriffen ist, viel wichtiger, als dies auf den ersten Blick erscheinen mag. Horn hält mit Herbart ganz entschieden daran fest, daß die Ethik eine selbständige Wissenschaft ist und ihre Normen absolute Gültigkeit besitzen. »Wir können in unserm Wahrnehmen, in unserm Erkennen und Denken irren und irren vielfach; unsere Würde, unser Sein hängt nicht von diesem Irren ab. Was uns aber als sittliche Forderung klar ist, das bezeugt sich uns als unverbrüchlich, als unsere Menschenwürde bestimmend. Die Resultate unseres Wahrnehmens und Denkens sind in stetem Fluß, jede neue Beobachtung und Entdeckung können sie ändern und umgestalten. Die ethischen Ideen haben vom Anfang der Tage gegolten; ihre Anwendung hängt wohl nach Umfang und bindender Kraft von der Bildung des sittlichen Geschmacks ab, ist danach sehr verschieden, sie selbst aber sind stets dieselben geblieben. Wohl können die durch eine geschickte Lüge bewiesene Klugheit, der durch sie erzielte Erfolg das Urteil über den Lügner bestimmen; aber nie hat die Lüge ehrenwert geheißen. Wenn nun die sittlichen Wahrheiten so gewisse sind, so müssen sie auch zu einer ihrer Würde entsprechenden Anerkennung gebracht werden können.«

Bei leiblichen wie geistigen Genüssen finden wir, daß uns eine geringere Form nicht mehr anmutet, sobald wir eine höhere kennen gelernt haben. Auch unsere Erziehung beruht zum großen Teil auf dem Vertrauen auf die das Niedere verdrängende Macht des Höheren. Kann aber durch den Geschmack für das Höhere das Niedere fern gehalten werden, so wird das durchschlagendste Mittel, zu sittlicher Einsicht und Freiheit zu gelangen, das Tun sein. »Wer nicht nur hier und da einmal, wo es leicht ist, der innern Stimme gehorcht hat, sondern sich mit Verleugnung seines niedern Ich anhaltend treu

in ihren Dienst stellte, wenn auch mit viel Unvollkommenheit, der wird schwerlich Lust haben, sich wieder in den niedern Dienst zu begeben.«

Im Anschluß hieran weist Horn zustimmend auf die trefflichen ethischen Darlegungen Dörpfelds hin, der die eingeschaffene Gewissensanlage, das moralische Sensorium, als das Band bezeichnet, wodurch der Schöpfer den Menschen mit sich als der Quelle des Lebens verbunden und himmelhoch über die Tierwelt erhoben hat. »Mag nun ein Mensch sich in eine spekulative Weltanschauung verirrt haben, welche in der Schöpfung keinen Schöpfer finden kann, erkennt er aber noch das Gewissen oder, was dasselbe ist, die Moral an, so kennt er auch die Sünde; und kennt er die Sünde, so kennt er auch die Gewissensnot; und kennt er die Gewissensnot, so wird diese ihn nicht ruhig bei seiner gottleeren Weltanschauung sitzen lassen; und wenn diese selige Unruhe einmal da ist, dann wird sie ihn auch bald seine Denkfehler entdecken lassen, welche seine Spekulation auf den Irrweg gebracht haben; kurz, das Licht des Gewissens, das vom Urlicht stammt, wird ihn schließlich auch dahin führen, daß er das Urlicht selber sehen kann.« Wo dagegen das eingeschaffene Gewissen prinzipiell abgeleugnet wird, da ist alles theoretische Demonstrieren vergeblich.

Die Gewißheit des religiösen Glaubens, so führt Horn weiter aus, beruht nicht auf der Autorität von außen an uns herantretender Überlieferungen oder auf äußeren Gründen, sondern auf einem inneren Erlebnis, nämlich auf der unmittelbaren Gottesbezeugung in uns, die an unsere sittliche Bestimmtheit anknüpft und auf unsere völlige Neubelebung ausgeht. »Es müßte mit unserer Glaubensgewißheit mißlich stehen, wenn wir genötigt wären, dieselbe von außen, und wäre es durch noch so ehrwürdige und heilige Gründe, zu stützen und zu halten. Finden wir Gott nicht in uns, so werden wir ihn draußen vergeblich suchen; haben wir ihn aber in uns gefunden, so werden wir ihm auch außer uns begegnen, denn Er

ist derselbe in allen Seinen Werken und in all Seinem Tun.« Eine ununterbrochene Kette von Gottesmännern bezeugt es, daß nicht ihr Suchen und Forschen, ihr Wollen und Laufen sie ihres Lebens Heil und Seligkeit hat finden lassen, sondern die suchende Liebe des Vaters im Himmel. »Daß es sich in ihrem Glauben nicht um menschlich Erdachtes oder Gefundenes, sondern um eine göttliche Tat und ein göttliches Tun handelt, und daß diese Tat, dieses Tun in ihrer aller Herzen als deren tiefstes und höchstes Bedürfnis über alle Vernunft befriedigend als göttlich sich erwiesen hat und noch erweist, das ist der feste Grund ihres Glaubens.« Um zu einer solchen unerschütterlichen Überzeugung zu gelangen, müssen wir selber die Erfahrung von der Möglichkeit und Wirklichkeit einer göttlichen Rede an uns machen, sei es, daß wir uns des durch die Taufe begründeten persönlichen Verhältnisses zu Gott erfreuen, sei es, daß wir uns das Wort von der Sündenvergebung zu eigen machen oder uns sonst eines Gotteswortes getrösten. Die Vorbedingung dazu liegt in der gegebenen und allgemein anerkannten Bedürftigkeit der menschlichen Natur. Wie das Kind, so sagt Horn mit Professor Michael Baumgarten, seine Mutter an den Kundgebungen einer unvergleichlichen Liebe erkennt, auf die es mit seiner ganzen Bedürftigkeit angewiesen ist, so hat auch der sündige Mensch in der unaussprechlichen Bedürftigkeit seines Wesens die Möglichkeit, seines Gottes völlig gewiß zu werden; er wird so lange von unentfliehbarer Unruhe und Angst in der Welt umhergetrieben, bis er sich geschirmt weiß von den väterlichen Armen der göttlichen Gnade. An andern Stellen erinnert Horn an die schönen Worte Herbarts über das Bedürfnis der Religion: Keine Lehre der Welt sei imstande, den Menschen vor Leiden, vor Übertretungen und innerem Verderben zu schützen. Kein Ideal der Tugend, so schön und erhaben es immer gezeichnet sein möge, richte den gesunkenen Menschen empor. Der Mensch brauche höhere Hilfe; ihm müsse sich eine neue

Welt eröffnen, denn seine Welt sei ihm verdorben; seine Schuldbriefe müßten zerrissen werden, denn er könne sie nicht bezahlen; er müsse wieder anfangen, denn er sei unfähig fortzusetzen.

Aus dieser Auffassung leitet Horn die überaus wichtige Folgerung ab, daß der Religionsunterricht den religiösen Bedürfnissen des Kindes entgegenkommen, d. h. sich auf Fragen beziehen muß, die in ihm durch das Leben in der Familie und durch Beobachtungen in der Natur geweckt worden sind. Familie und Natur bilden den Anschauungskreis, der die grundlegenden religiösen Vorstellungen und Begriffe samt den dazu gehörenden Gefühlen und Strebungen erzeugen muß. Gewöhnlich wird dagegen die biblische Geschichte als das Gebiet bezeichnet, auf dem die religiösen Anschauungen und die religiösen Begriffe gewonnen und entwickelt werden müssen. In dieser Fassung enthält jedoch der Grundsatz der Anschaulichkeit nur eine Teilwahrheit, weil dabei jene wichtige Voraussetzung außer acht gelassen wird.

Wächst das Kind in einer Familie auf, deren Eltern durch christliche Frömmigkeit geheiligt und mit einer ihrer Stellung entsprechenden Weisheit in der Erziehung ausgerüstet sind, so pflegt sich die religiöse Entwicklung des Kindes ohne Anwendung besonderer Kunst zu vollziehen. Unter der hegenden und pflegenden Liebe der Mutter erwacht das Bewußtsein des Kindes, und es merkt bald, daß nicht bloß die Mutter sein Ein und Alles, sondern daß es auch selbst der Mutter Liebstes ist. Es glaubt an die Mutter und nimmt gläubig an, was sie ihm bietet. Wenn sie mit dem Kinde betet, so erwachen in ihm die ersten religiösen Gefühle, und nach und nach erkennt es, daß der Vater im Himmel wohl ebenso für alle Menschen sorgen muß, wie die Eltern für die Ihrigen. Wenn es unrecht tut, so lagert sich das Gefühl der Schuld als ein Druck auf sein Gemüt, und es wird erst wieder frei, wenn es die Verzeihung der Eltern erhalten hat. In der Hand der Eltern steht es, hier das Kind einen wichtigen Schritt

für sein religiöses Leben tun zu lassen, wenn sie mit dem Kinde zu dem Vater gehen, der allein die Schuldbriefe wirklich zerreißen kann. »So kommen im Familienleben die wesentlichsten Seiten des Verhältnisses des Menschen zu Gott in dem Verhältnis des Kindes zu Vater und Mutter zu gleichmäßiger Anschauung, und diese Anschauung ist um so wertvoller, als die Glieder des Verhältnisses so einfach und klar vorliegen.«

Wie in der Familie, so kann das religiöse Leben auch reiche Nahrung aus der Naturbetrachtung gewinnen. In allen Erscheinungen der Natur gibt sich der Druck des Unerklärbaren, Unendlichen und Übersinnlichen kund. Warum die Mineralien ihre schönen Kristalle so und nicht anders, warum die verschiedenen Bäume gerade den ihnen eignen Habitus, die ihnen eigene Blattform bilden, werden wir ebensowenig erkennen, wie es uns gelingen wird, das Geheimnis des Lebens zu ergründen. Ähnlich ist es mit der Zweckmäßigkeit in der Natur. Auch hier bleibt unsere Erkenntnis immer an der Oberfläche der Dinge haften. Doch »dem Gemüt genügt schon die sinnige Betrachtung einer einzigen Bienenzelle, um nicht nur die Zweckmäßigkeit in der Natur, sondern auch die Notwendigkeit zu erkennen, daß ein höherer Verstand da sein muß, der das unscheinbare Tierchen lehrte, einen Bau aufzuführen, der so sparsam und zugleich so stark ist, wie ihn die scharfsinnigste wissenschaftliche Berechnung nur auszudenken vermag.« Leicht ahnt auch das Kind das verborgene Leben in der Natur, und im Blick auf die Zusammenhänge erkennt es unschwer, »daß eine mächtige Hand das All trägt und nach Gedanken der Weisheit und Liebe das Ganze und Einzelne lenkt und leitet«.

Wo die Familienerziehung rechter Art ist, da wird das Kind einen großen Reichtum an Vorstellungen und Gefühlen dem religiösen Unterricht entgegenbringen. »Wenn aber unsere Schüler, wie es leider vielfach der Fall ist, niemals eine wahrhaft religiöse Lebensführung

gesehen haben, was kann dann der biblische Geschichtsunterricht bei ihnen wirken? Wohl können sie während des Unterrichts öfter sich zu dem Urteil angeregt fühlen: der oder jener hat gut oder nicht gut gehandelt, aber gleich nach den Schulstunden stürmt das niedere Leben wieder auf sie ein und zieht sie in seine Kreise.« Darum gilt es vor allen Dingen durch Erhaltung und Pflege einer gesunden häuslichen Erziehung, durch Organisation wirklicher Schulgemeinden, durch Schaffung kleiner Schulsysteme und Einrichtung einer öffentlichen Erziehung die Verhältnisse so zu gestalten, daß das Kind die notwendigsten Voraussetzungen des religiösen Interesses gewinnen kann und angehalten wird, es mit der erkannten Wahrheit in seinem Leben praktisch zu versuchen. Die Beteiligung der Eltern an der öffentlichen Erziehung erscheint Horn ganz besonders geeignet, wieder einen idealen Zug in unser Volksleben zu bringen. »Man kann einem Menschen keinen bessern Dienst erweisen, als indem man ihm Gelegenheit gibt, Gutes zu tun. Nun hat man sich vielfach bemüht, Aufgaben ausfindig zu machen, die auch die Verkommenen als solche anerkennen müssen und durch deren Verfolgung das sittliche Interesse in ihnen wieder wachgerufen, gestärkt und gemehrt werden könnte. Diese Aufgabe bietet sich in der Sorge für ihre Kinder. Die Eltern sind selten, die nicht die liebende Fürsorge für ihre Kinder dankbar anerkennen und die nicht dem Rufe, mitzuhelfen an der Erziehung ihrer und anderer Kinder, Folge leisten.« Wenn sich die gutgesinnten Leute in jeder Gemeinde zusammenschlössen, um mit vereinter Kraft niederzuhalten, was unbedacht oder aus gemeiner Gewinnsucht jetzt oft genug zum Schaden der Erziehung geschieht, und zu fördern, was der Pflege bedarf, so würden bald tausend Dinge nicht mehr möglich sein, gegen die man jetzt durch Gesetze ankämpft, nur vielfach vergeblich, weil sich der Täter nach dem jetzigen Stande der Dinge ihrer nicht mehr schämen zu brauchen glaubt.

Bei der Stoffauswahl für den Religionsunterricht ist es unerläßlich, auf das wirklich vorhandene religiöse Interesse des Kindes Rücksicht zu nehmen. Da die Schüler der Unterstufe die verwickelten Verhältnisse des Lebens noch nicht kennen, so sollten ihnen außer der unterrichtlichen Behandlung der Festgeschichten nur solche Stoffe dargeboten werden, die keiner Zeit angehören, in denen also »das Sittlich-Religiöse ohne alle Verflechtung mit eigenartigen gesellschaftlichen, staatlichen oder andern Verhältnissen sich findet und doch auf dem Grunde der christlichen Weltanschauung ruht. Diese Stoffe finden wir in der rechten Kinderdichtung, deren Charakterzug es ist, daß sie das Menschliche in reinster und einfachster Form, ohne alle Verflechtung, darstellt.« Aber auch auf den höheren Stufen dürfen die Kinder nicht mit Stoffen überhäuft werden, denen nicht ein lebendiges, aus dem religiösen Bewußtsein der Familie und der Gemeinde entsprungenes Interesse entgegenkommt. »Für die Kinder, die vom Elternhause ein religiöses Interesse mitbringen, mag des religiösen Memorierstoffes, quantitativ besehen, nicht zu viel sein. Was muß aber die Forderung, zu memorieren, bei denen wirken, die kein Interesse haben, die gar durch abfällige und feindselige Bemerkungen der Eltern in eine recht üble Stellung zu dem religiösen Lernstoffe und den ihn fordernden Lehrer gebracht werden? Wie es verkehrt ist, daß der Lehrplan der Schule sich nicht nach dem in der Gemeinde vorhandenen Interessenkreise richtet, so ist es besonders verkehrt, daß in religiös indifferenten oder gar unreligiösen Gemeinden derselbe Religionslehrplan gilt, wie in denen, wo sich ein reges religiöses Leben findet. Könnten nicht in gewissen Fällen Entfremdung und Widerwille in demselben Verhältnis wachsen, wie die Anforderungen an den Lernfleiß des Kindes steigen? Die oft ausgesprochene Hoffnung, daß das Gelernte schon in der Zukunft seinen Wert erweisen werde, ist doch eine sehr fragliche.«

Ebensowenig dürfen wir meinen, das Kind müsse bis zu seiner Konfirmation die gesamte Heilslehre des Christentums kennen gelernt haben. Diese Ansicht ist nur ein Zeichen unseres Unglaubens. Wo gesundes religiöses Leben ist, da läßt es Gott auch nach der Schulzeit nicht an Mitteln fehlen, die neu erwachsenden religiösen Bedürfnisse zu befriedigen. Für die meisten Menschen handelt es sich ohnehin nur um die Frage: Gibt es einen Gott, der für mich etwas bedeutet, oder nicht? Wir sollten uns daher gemäß der praktischen Natur des Christentums auf die Heilstatsachen und deren Aneignung beschränken. Das Hervorkehren der Lehrmeinungen lenkt dagegen nicht nur den Blick von der Hauptsache ab, sondern führt auch leicht zu Streit und Trennung und hat schon manchen abgehalten, sich um die in Christo geschehene Erlösung überhaupt zu bekümmern.

Bei der Stoffbehandlung dürfen wir uns nicht mit dem verständigen Aneignen der biblischen Geschichte begnügen, sondern wir müssen vor allem darauf bedacht sein, die Schüler den Pulsschlag des religiösen Lebens der Gottesmänner fühlen zu lassen. Denn in der Religion tritt die Gesinnung, das Leben und Tun so in den Vordergrund, daß das Wissen ohne allen rechten Inhalt und Wert ist, wenn es nicht mit der rechten Gesinnung erfaßt wird. Sodann aber sollte der Religionslehrer stets vor Augen haben, »daß er ein Evangelium, eine Freudenbotschaft, zu verkündigen hat, auch für die, die nicht danach suchen, daß er als Vertreter eines Herrn dasteht, der Mitleid hat mit den Mühseligen und Beladenen, der die Verirrten heimbringen will und nicht gekommen ist, Lasten aufzulegen, sondern abzunehmen. Schon diese Erwägung läßt es fraglich erscheinen, ob überhaupt im Religionsunterricht ein Druck auf den Lernfleiß am Platze ist.«

Der Gedanke, worauf die Ausführungen Horns über die religiöse Unterweisung der Jugend beruhen, daß nur diejenigen Stoffe, wofür die Eltern selbst ein

lebendiges Interesse besitzen, einen dauernden und bestimmenden Einfluß auf die Schüler ausüben, während alles, was in den Anschauungen der Gemeinde keine Stütze findet, bald nach der Schulzeit der Vergessenheit anheimfällt, ist von grundlegender Bedeutung für seine volksschulpädagogischen Bestrebungen. Er wird nicht müde, diese Wahrheit in mannigfachen Variationen immer wieder von neuem nachdrücklich hervorzuheben, indem er sie entweder ausführlicher begründet, von einer andern Seite beleuchtet oder neue wichtige Folgerungen daraus ableitet, um auf diese Weise ihren hohen Wert für die Volksschulpädagogik allseitig ins rechte Licht zu stellen. Am eingehendsten hat er sich damit beschäftigt in seinen Arbeiten über volkstümliche Bildung und über die Grundgebrechen der heutigen Volksschule. Was Horn darin über die mit der Zeit ungemein dringlich gewordene Bildungsfrage ausführt, gehört wohl zu dem Bedeutsamsten, was in den letzten Jahrzehnten darüber geschrieben worden ist.

Als volkstümlich bezeichnet Horn die Bildung, die unser Volk sich in den weitesten Kreisen aus dem Anschauen des Natur- und Menschenlebens, aus der Betätigung in demselben und aus der Verwertung des von den Vätern Geerbten erworben hat. Sie zeigt sich darin, »wie das Kind bei der Geburt empfangen, wie es getauft, in den verschiedenen Lebensaltern gehalten, zur Schule, zum Pfarrer und in die Kirche geschickt wird, wie es sich mit andern Kindern vergnügt, welche Kinder- und Spiellieder es singt, was ihm erzählt, mit ihm gesungen und besprochen wird und von wem, wie es zu kleinen Arbeiten angehalten und gewöhnt wird und zu welchen, wie seine Sinne geübt werden und wofür man ein besonderes Interesse in ihm zu wecken sich bemüht, wie die heranwachsende Jugend zueinander, zu den Alten und zur Gemeinde steht, wie es zur Berufswahl und zur Einführung in den Beruf kommt, wie sich die jungen

Leute finden und heiraten, was für die Hausordnung, den beruflichen und geselligen Verkehr mehr oder weniger als selbstverständlich gilt, was an religiösen, geschichtlichen, patriotischen, naturkundlichen, literarischen Dingen zum Gemeingut gehört, wie in der persönlichen Haltung, in der Kleidung, Wohnung und weiteren Umgebung der Sinn für das Schöne Ausdruck und Pflege findet usw.«

Von der weitergehenden Bildung unterscheidet sich die volkstümliche nicht nur in quantitativer Hinsicht, sondern vor allem durch ihre Unmittelbarkeit und Ursprünglichkeit, wie sie am deutlichsten und anziehendsten in der Volksdichtung, in Märchen, Sagen, Gleichnissen, Sprüchen, Kinder- und Spielliedern, Reimen, Rätseln und im Volksgesang zur Erscheinung kommt. Andere bedeutsame Züge der volkstümlichen Bildung findet Horn in der Zähigkeit, womit sie ihren Bestand behauptet, und in dem hohen Wert, den sie für ihren Besitzer wie auch für die weitergehende Bildung hat. »Den Griechen ist in den letzten drei Jahrtausenden manches über das Haupt gegangen, ebenso hat unser Volk seit seiner heidnischen Zeit manche wechsel- und sturmvolle Zeit erlebt, und doch zeigt die heutige volkstümliche griechische Bildung noch manche Züge, die schon Homer geschildert hat, und mancher altheidnische Brauch und Glaube hat sich bei uns bis in die Gegenwart erhalten. Ähnlich hat Schneller darauf hingewiesen, daß in dem heutigen Leben im Morgenlande noch vieles vorhanden ist, was den biblischen Berichten zur Veranschaulichung zu dienen vermag. Daß weiter die Volkskreise, die die überlieferte Bildung und Sitte am treuesten bewahrt und gepflegt haben, die gesundesten und glücklichsten sind, daß unsere größten Musiker und Dichter, unsere bedeutendsten Förderer der sprachlichen, juridischen, überhaupt der humanistischen Studien aus dem Schatz der volkstümlichen Bildung immer neue Anregung und Förderung haben holen können. das beweist, daß wir alle in dieser

Bildung einen Jungbrunnen besitzen, dessen Wert und Bedeutung wir nicht zu hoch schätzen können.«

Wenn gleichwohl die volkstümliche Bildung von manchen, die sich mehr oder weniger weit über sie hinausgebildet dünken, nur gering gewertet wird, so liegt das an dem modernen falschen Bildungsbegriff, wonach die Bildungsmittel ihren wesentlichen Wert in der Ehre, dem Ansehen und den Berechtigungen haben, wozu sie verhelfen können, und in der dadurch hervorgerufenen Halb- oder Scheinbildung. Dieser falsche Bildungsbegriff fragt nicht darnach, ob der Einzelne auch Befähigung und Fleiß besessen hat, die durch Unterricht und Leben dargebotenen Bildungsstoffe innerlich zu verarbeiten, und mit ihrer Hilfe imstande ist, den ihm zugewiesenen Pflichtenkreis mit Treue und Hingebung auszufüllen, sondern er begnügt sich mit einer bloß äußerlichen Aneignung des Stoffes und der Konstatierung des Wissens durch ein Schulzeugnis. Er legt es den »Gebildeten« nahe, nach einer möglichst hohen gesellschaftlichen Stellung zu trachten und auf andere Leute, die nicht denselben Bildungsstempel tragen, als auf minderwertige Wesen herabzusehen. Da er die Befriedigung der wahren Bildung nicht kennt, so ruft er in allen Ständen und Berufen Mißbehagen und Unzufriedenheit hervor und gibt sich dadurch als der gefährlichste Erreger der sozialen Krankheit zu erkennen.

Wahre Bildung ist von dem allen das Gegenteil. Sie wird nicht bestimmt durch den gesellschaftlichen Rang, den sie ihrem Besitzer gewährt, sondern durch den Grad des Verständnisses, des Geschicks und der Treue, womit einer seine Stelle im Leben auszufüllen weiß. »Wie die echte Bildung bescheiden macht, so hat sie auch noch keinen über seinen Beruf hinausgetrieben; sie verträgt sich mit jeder Lebensstellung, weiß nichts von äußerm Glanz und Ehren. Auch die bescheidensten Verhältnisse vermag sie so mit Licht und Wärme zu erfüllen, sie so zu verklären, daß es in der Hütte, in der man sie

kennt, behaglicher ist als in dem Palast, in dem sie kein Heim hat. Hamann, der Königsberger Packhofverwalter, sagte den Freunden, die ihm eine würdigere Stellung zu schaffen sich bemühten: Ihr sollt mir meine Ruhe lassen; und Claudius zog aus den glänzenden Darmstädter Verhältnissen wieder in seine Wandsbecker Botenstube zurück.« Auch Dörpfeld, der eine weitgehende Bildung besaß, wollte doch nichts anderes als ein zufriedener, christlicher Schulmeister sein. Was Horn hier an diesen Männern rühmend hervorhebt, das kennzeichnet ihn selbst. Auch er hat mehrmals Beförderungen, die ihm angeboten wurden, ausgeschlagen, weil er seine persönliche Eigenart bewahren und dem, was er für recht und gut ansah, unter allen Umständen treu bleiben wollte. Wahre Bildung hängt auch nicht von der Menge des angelernten Wissensstoffes ab, sondern von der Befähigung, seine Kräfte in der rechten Weise zu verwerten. Darum kann die einfache Bildung des geringen Mannes, der nur in seinem engen Kreise daheim ist, des Hausvaters, der seinem Hause wohl vorzustehen vermag, hoch über der Bildung des Vornehmen stehen, der sich in der höchsten Gesellschaft zu bewegen weiß, aber die Pflichten seines Amtes in Haus und Beruf vernachlässigt. »Beweisen sich der Knecht, die Magd, der bescheidene Arbeiter und Fabrikarbeiter als gebildete Leute, d. h. als solche, die ihre Lebensstellung verstehen und auszufüllen wissen, so haben sie bei jedermann mehr Anspruch auf Ehre, als die Höchstgestellten, denen diese Bildung abgeht.«

Aus dem Wesen der volkstümlichen Bildung und ihrer Bedeutung für das Leben des Einzelnen wie des gesamten Volkes ergibt sich als praktische Forderung: Erforschung und Pflege der volkstümlichen Interessen, und zwar muß diese Arbeit, da es eine allgemeine deutsche volkstümliche Bildung nicht gibt, vielmehr das Volkstum in den einzelnen Gauen, ja Gemeinden, durch den Einfluß des Bodens, der Beschäftigung, der Konfession, der politischen Geschichte usw. verschieden

gestaltet ist, in den kleinsten Kreisen in Angriff genommen werden. Dabei können gute Volksschriftsteller, wie der alte Möser und Gotthelf, ferner Bücher wie Hugo Meyers »Deutsche Volkskunde« und Riehls »Naturgeschichte des deutschen Volkes« wertvolle Dienste leisten. Der beste ist jedenfalls der, daß sie für den Gegenstand erwärmen und lehren, worauf besonders zu achten ist.

Für eine gedeihliche Arbeit in der Schule ist die Kenntnis und Berücksichtigung der volkstümlichen Interessen die unerläßliche Voraussetzung. »Bedenken wir, mit wie unzähligen Fäden das Kind an Haus, Familie und Lebenskreis gebunden ist, wie viel diese Kreise für sein Wohl und Wehe, sein Glück und Leid bedeuten, wie mächtig die daher kommenden Einflüsse sich ihm erweisen, so kann es nicht mehr fraglich sein, daß diese Einflüsse, die dort herrschende Lebensauffassung und -betätigung die für das Kind bestimmenden werden müssen. Daraus ergibt sich für die Volksschule die Notwendigkeit, dem Lebenskreise des Kindes im wesentlichen ihre Unterrichtsstoffe zu entnehmen. Für die Behandlung dieser Stoffe besitzt das Kind nicht nur die nötigen apperzipierenden Gedanken, sie begegnen auch seinem Interesse, und indem das kindliche Interesse in dem volkstümlichen den rechten Resonanzboden findet, ist die schulmäßige Behandlung der volkstümlichen Stoffe auch geeignet, auf die volkstümliche Bildung einen fördernden Einfluß auszuüben.«

Glaubt dagegen die Schule ihre Stoffe ohne Rücksicht auf die mächtig aus dem Familien-, kirchlichen und Gemeindeleben erwachsenen Interessen auswählen zu dürfen und fruchtbringend behandeln zu können, so befindet sie sich in einem verhängnisvollen Irrtum. »Die Schüler richten sich in ihrem Kopfe ein besonderes Schulkämmerchen ein, in das sie all die schönen Sachen tun, die sie in der Schule gebrauchen. Sie öffnen es, sobald sie in den Bereich des Lehrers treten, um bequem hervorlangen zu können, was sie in dem Verkehr mit ihm

gebrauchen; freudig schließen sie es, sobald sie mit Schulschluß aus seiner Sphäre entweichen und ihr wirkliches Leben leben können.« Der Inhalt des Schulkämmerchens fristet ein kümmerliches Dasein und wird nach der Schulzeit, soweit sich nicht etwas für das Leben Brauchbares darunter findet, dem völligen Verfalle überlassen. Behandelt dagegen der Lehrer solche Stoffe, an die sich das Interesse der Gemeinde anschließt, so darf er auf freundliche und dankbare Aufnahme nicht nur seitens der Kinder, sondern auch des Hauses rechnen, und darin liegt die sicherste Garantie für das Behalten und Weiterpflegen des Gelernten.

Die pädagogische Vorschrift: »Knüpfe an das vorhandene Interesse an« bedarf daher gar sehr der Ergänzung, weil sie offen läßt, was an das Interesse angeknüpft werden soll, und dadurch der Meinung Vorschub leistet, daß der anzuknüpfende Stoff und seine Behandlung in das Belieben des Auswählenden gestellt sei. Sie muß vielmehr lauten: Pflege das im Kinde vorhandene und sich weiterbildende Interesse an volkstümlichen Stoffen in volkstümlicher Weise. In dieser Forderung finden die gesamten volksschulpädagogischen Bestrebungen Horns ihren kürzesten und treffendsten Ausdruck.

Wenn es also nicht Aufgabe der Volksschule sein kann, die Kinder soweit als möglich mit dem Wissenswerten und Zeitgemäßen bekannt zu machen, kommt es vielmehr darauf an, sie eine Bildung gewinnen zu lassen, die sie zum Verständnis ihres Lebenskreises und zur rechten Betätigung in demselben bedürfen, so ergibt sich als weitere Folge, daß die Volksschule wieder in die naturgemäße Stellung zu ihren Miterziehern gebracht werden muß. Durch die Entwicklung, die unser Schulwesen in den letzten 50 Jahren genommen hat, ist die Schule mehr und mehr aus der Verbindung mit den übrigen Erziehungsfaktoren, der Familie, der Kirche und der Gemeinde, losgelöst und auf sich selber gestellt

worden. Unbekümmert um das wirkliche Leben des Kindes und die daraus erwachsenen Bedürfnisse, sucht sie ihm einen im voraus zurechtkonstruierten normalen Gedankenkreis aufzudrängen, um dadurch einen Normalmenschen zu erziehen, den es in Wirklichkeit nie gegeben hat und auch niemals geben wird. Sie hält sich für den wichtigsten Erziehungsfaktor und glaubt, selbst im Gegensatz zu den Wünschen und Ansichten der Eltern einen bestimmenden Einfluß auf das Kind und dadurch auf das Familien- und Gemeindeleben gewinnen zu können. Mit stolzer Genugtuung weist sie auf die riesigen Schulsysteme der Großstädte hin, die mit Turnhallen, Zeichensälen, Brausebädern und andern modernen Einrichtungen aufs beste ausgestattet sind. »Aber es ist der Tod im Topf.« Eine böse Folge dieser isolierten, herrschenden und vornehmen Schule, die ihre Schüler aus eigner Machtvollkommenheit erziehen will, ist ein tiefgehendes Mißtrauen, womit in weiten Kreisen die Arbeit der Schule verfolgt wird. »Haben die Eltern nicht das Gefühl, daß der Lehrer ihre Elternrechte anerkennt und mit ihnen für ihre Kinder sorgt und arbeitet, macht die Schule vielmehr den Eindruck, als wolle der Lehrer ohne Rücksicht auf das Haus sein Werk tun, so ist schon dieser Umstand auch bei dem besten Wollen ausreichend, die Schule in einen verhängnisvollen Gegensatz zu dem Hause zu bringen. Es ist ein psychisches Gesetz, daß jede Isolierung von zusammengehörenden Personen zu einer Gegensätzlichkeit und die Unterlassung des pflichtmäßigen Zuzusammenwirkens zu einem feindlichen Gegeneinander führen muß, da eben jede der beteiligten Personen das gemeinsame Gebiet gegen die andern zu behaupten suchen wird.«

Das Ideal war Horn die dienende, mit Haus, Kirche und Gemeinde eng verbundene Schule. »Die dienende Schule weiß, daß die Familie der von Gott geordnete vornehmste und mächtigste Erziehungsfaktor ist. Sie schätzt die Macht und Bedeutung des

öffentlichen Lebens und der Kirche. Wenn sie sich auch willig als geringerer Faktor neben die Familie stellt und sich stets bewußt bleibt, daß sie nur mit den Genossen etwas Rechtes zu erreichen vermag, so hält sie doch ihr Panier, das Ideal der Erziehung, hoch, und wie sie es in der Arbeit an den ihr anvertrauten Kindern zum Leitstern nimmt, so sucht sie auch die Genossen, soweit dies nötig ist, für ihre Erfassung der gemeinsamen Erziehungsaufgabe zu begeistern. Sie erkennt die Macht des Lebenskreises, in dem das Kind aufwächst, die Bedeutung der Familie, der volkstümlichen Anschauungen in sittlicher, religiöser, politischer und wirtschaftlicher Beziehung willig an, sucht das darin enthaltene Gute nach besten Kräften auch durch ihre Arbeit unter dem nachfolgenden Geschlechte zu pflegen und zu wahren und damit dem Üblen Abbruch zu tun..... Bei ihrer Arbeit an den Kindern sucht sie sich der Unterstützung der Eltern und der übrigen Erziehungsfaktoren durch Mitteilungen über ihre Arbeit und deren Erfolge zu versichern; durch Förderung der guten Bestrebungen ihrer Arbeitsgenossen, sowie durch Hinwirkung auf Gewinnung einer einheitlichen, in sich übereinstimmenden Beeinflussung der Jugend sucht sie an ihrem Teile mitzuwirken zu dem Gelingen der gemeinsamen Erziehungsarbeit.«

Sollen die in Familie, Gemeinde, Kirche und Schule vorhandenen Kräfte der Jugenderziehung voll zu gute kommen, so müssen die verschiedenen Erzieher zu einer innigen Gemeinschaft zusammengeschlossen werden, um mit vereinten Kräften das Wohl der heranwachsenden Jugend und des Volkes fördern zu können. Es gilt also, für jede Schule eine Erziehungsgemeinde zu bilden. In seinen Ausführungen über die Erziehungsgemeinde vertritt Horn im wesentlichen den Dörpfeldschen Gedanken von der Schulgemeinde, doch in durchaus eigenartiger Darstellung und individueller Ausprägung. Der Name Erziehungsgemeinde soll andeuten, daß es sich dabei nicht nur um eine Schulfrage handelt, sondern um

eine Sache, die auch für die außerhalb der Schule stehenden Beteiligten von höchster Bedeutung ist. Ihre Verwirklichung fand Horn in der Icktener Schulgemeinde, wo Klingenburg ein Menschenalter hindurch als Lehrer an der einklassigen Schule gewirkt hat. In seiner Schrift »Georg Klingenburg und seine Schulgemeinde« hat Horn ein lebenswarmes und anschauliches Bild dieses Mannes und seiner Erziehungsgemeinde gezeichnet. Als das Lehrreiche daran hebt er besonders hervor, daß weder in der Schulgemeinde noch in ihrem Lehrer besondere Verhältnisse und Gaben es waren, die sie zum Vorbild erhoben, sondern daß es in den weitaus meisten Gemeinden auch so sein könnte, wenn nur das rechte Wollen vorhanden wäre.

Horns Blick war auf das Ganze der Erziehung gerichtet. An großzügige Arbeit und Auffassung gewöhnt, hat er sich mit methodischen Einzelfragen und praktischen, zum unmittelbaren Gebrauch fertigen Anweisungen für den Unterricht in seinen Vorträgen nicht beschäftigt. Seine Sorge war dem Höchsten und Wichtigsten zugewandt: sie galt dem großen erzieherischen Endziel, der Bildung charaktervoller christlicher Persönlichkeiten, der Durchdringung sämtlicher Erziehungsfaktoren mit christlichem Geiste und der Erhaltung und Pflege einer idealen Berufs- und Lebensauffassung in der Lehrerwelt. Wenn er in zwangloser Unterredung oder in Konferenzvorträgen seine Berufsgenossen für diese Aufgaben zu gewinnen suchte, so wies er gern auf Zahn, Dörpfeld, Hülsmann, Klingenburg u. a. als seine und unsere Vorbilder hin. Sich selbst als Muster hinzustellen, kam ihm in seiner schlichten Anspruchslosigkeit nicht in den Sinn. Dazu war sein feines sittliches Empfinden zu sehr von dem Bewußtsein durchdrungen, daß es schwer sei, auch nur im engen Kreise seine Pflichten treu und gewissenhaft zu erfüllen. Wir aber, die seine segensreiche Wirksamkeit kennen und schätzen gelernt haben, dürfen ihn mit gutem Grunde jenen Männern, in deren Geist und Sinn

er seine Berufsarbeit erfaßt und ausgeführt hat, an die Seite stellen und seiner gedenken als eines Mannes, der wegen seiner einheitlichen, kraftvollen Persönlichkeit, seiner aufrichtigen Gottesfurcht, seines uneigennützigen, selbstlosen Strebens und der hohen Auffassung seines Berufs zu den besten und tüchtigsten Gliedern unseres Standes gezählt werden muß.

Fichtes
philosophisch-pädagogische Ansichten
in ihrem Verhältnis
zu Pestalozzi.

Von

Dr. Paul Vogel.

Pädagogisches Magazin, Heft 300.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Inhaltsübersicht.

Berichtigungen.

S. 2 Z. 17 v. u. lies Pest*a*lozzis st. Pestelozzis.
S. 6 Z. 10 v. u. lies schwier*i*g st. schwierg.
S. 12 Z. 6 v. u. lies reine*n* st. reineu.
S. 14 Z. 5 v. u. lies emporzuhe*lf*en st. emporzuheben.
S. 21 Z. 2 v. u. lies Fe*r*tigkeiten st. Feitigkeiten.
S. 57 Z. 7 v. o. lies *a*bsoluten st. obsoluten.
S. 91 Z. 16 v. u. fällt das Komma weg.
S. 101 Z. 8 v. u. lies de*m* st. den.
S. 111 Z. 14 v. o. lies *lebendigen deutschen.*
S. 117 Z. 2 v. u. kommt hinter *soll* ein Komma.
S. 119 S. 6 v. u. lies identisch st. indentisch.
S. 121 S. 16 v. u. lies *F.* W. st. P. W.
S. 127 Z. 4 v. o. lies de*r* st. des.
S. 132 Z. 2 v. u. lies *F.* W. st. P. W.
S. 134 Z. 15 v. o. lies A*n*ti-Götze st. Auti-Götze.
S. 157 Z. 16 v. o. lies geist*reicher* st. geistiger.
S. 162 Z. 13 v. u. lies Axio*m* st. Axion.

Einführung.

Motto: Der Mensch bildet seine wissenschaftliche Ansicht nicht etwa mit Freiheit und Willkür so oder so, sondern sie wird ihm gebildet durch sein Leben, und ist eigentlich die zur Anschauung gewordene innere und übrigens ihm unbekannte Wurzel seines Lebens selbst. (F. W. VII, 360.)

Es ist bekannt, daß Fichte als einer der ersten Pestalozzis weltgeschichtliche Bedeutung erkannt hat. Diese unvergeßliche Tat läßt auf ein näheres Verhältnis zwischen beiden Männern schließen. Ohne eingehendes Studium sind übereinstimmende Gedankenreihen innerhalb ihrer Ideenkreise zu entdecken. Schwieriger ist eine erschöpfende Antwort auf die Frage: Wie weit geht die Übereinstimmung? Schließlich bleibt noch die eigentliche Aufgabe bestehen, diese auffällige Erscheinung aus der Geschichte der Zeit und dem Werden der beiden Persönlichkeiten zu begreifen.[1])

[1]) Eine wissenschaftliche Lösung dieser Aufgabe ist meines Wissens noch nicht vorhanden; es gibt nicht einmal eine befriedigende Darstellung der Pädagogik Fichtes, die den großen Zusammenhang mit dessen Philosophie herstellte; Strümpell wird Fichte nicht gerecht; ich verweise auf das Urteil über Strümpells Abhandlung in einer Anmerkung zum 4. Teile des 7. Kapitels. Über Pestalozzi sind soviel Schriften erschienen, daß sich eine Pestalozzi-Bibliographie nötig machte, aber darunter sind wenige wissenschaftliche Abhandlungen, die das Ganze der Pestalozzischen Pädagogik aus umfassenden Gesichtspunkten betrachten. Diesterweg

Erziehungsfragen fallen in das Interessengebiet der praktischen Vernunft. Ruht die Entwicklungsgeschichte aller Geistesorganisationen, die den Bildungsgang der Menschheit umschreibt, auf teleologischen Erwägungen, so gestaltet sie sich zu einer Erziehungsgeschichte des Menschengeschlechts. Fichte und Pestalozzi war diese Denkweise der universellen Teleologie eigen. Sie sind Erzieher der Menschheit im gehaltvollsten Sinne des Wortes. Beide erstrebten nichts Geringeres als die Schöpfung einer neuen Kulturwelt. Zu diesem Zeugungsakt war freilich die Entwicklung eines ganzen Jahrhunderts nötig. In ihrer Zeit wurden Fichte und Pestalozzi wenig verstanden; jetzt sind sie ganz modern. Fichte der Romantiker wie Fichte der Sozialethiker stehen der Gegenwart, die sich zwischen neuromantischen Lebensstimmungen und extremem Sozialismus hin und her bewegt, gleich nahe. Pestalozzi ist zu hohen Ehren gekommen, seitdem umfangreiche Pestalozzi-Studien veröffentlicht worden sind. Eine neue Kantische Sozialpädagogogik erhob ihn auf ihren Schild. Die bleibende Bedeutung Fichtes und Pestelozzis bis auf unsere Tage ist für jedermann wahrnehmbar, der das geistige Leben seiner Umwelt zu deuten vermag.

Fichte und Pestalozzi haben zeitlebens kein Hehl daraus gemacht, daß ihre wissenschaftlichen Überzeugungen aus persönlichen Lebensbedürfnissen hervorgegangen sind. Die Einheit von genialer Originalität und gesteigerter Rezeptivität war die Triebkraft ihres Schaffens. Sie erlebten den Zusammenbruch einer dahinsterbenden Kultur, und eine Welt höherer Vernunftentwicklung wollten sie aus deren Trümmern entstehen lassen.

Wenn selbständige wissenschaftliche Systembildungen gleichwie reine Kunstschöpfungen der wesenhafte Aus-

---

hat in zwei kleinen anspruchslosen Aufsätzen einige Bemerkungen über das Verhältnis der Prinzipien und Tendenzen Fichtes und Pestalozzis gemacht. (Rhein. Blätter, 31. Bd. 1845 u. Jahrbuch für Lehrer u. Schulfreunde XIII. 1863.)

druck einer ganz bestimmten Persönlichkeit sind, so ist deren gründliches Verständnis die beste Interpretation der Werke. Betrachtet man Ideen verwandten Inhalts zweier Zeitgenossen, so ist es geradezu geboten, von ihrer Individualität auszugehen, um aus der persönlichen Eigenart heraus die Abweichungen ihrer Lehren zu verstehen.

1. Kapitel.

Die Persönlichkeitswerte Fichtes und Pestalozzis.

Johann Gottlieb Fichte und Johann Heinrich Pestalozzi sind Erscheinungsweisen des Weltengeistes, gleich an Seelentiefe, gänzlich verschieden in dem Denkorganismus ihres revolutionären Sinnes. Reine Sittlichkeit ist beider Lebenssubstanz; aber die inneren Formen der Idee sind nicht die gleichen. Fichtes erhabene Größe offenbart sich in der ethischen Deutung des Daseins. Sein sittlicher Charakter ist so stark ausgeprägt, daß er auch die Wissenschaftslehre, die untrennbare Einheit von Erkenntnistheorie und Metaphysik, durchweg bestimmt. Sie ist insofern gar nicht reine Wissenschaft. »Der Gesinnungsglaube in ausgesprochenster Weise hat Anteil an seiner Philosophie. Seine Reden an die deutsche Nation, seine Schrift über die Bestimmung des Menschen und andere Schriften legen von den starken, unwiderstehlichen moralischen Triebfedern Zeugnis ab, die sein theoretisches Philosophieren bestimmen.« (*Volkelt*, Vorträge 113.) Die Welt ist die absolutierte menschliche Vernunft, als solche unendliche Tätigkeit, der Gesamtwille, dessen Ziel die Verwirklichung des Guten ist, woraus der Primat der praktischen Vernunft folgt. Diese Lehre steht in seltener Übereinstimmung mit seinem Leben. Eine gigantische Lebensbegeisterung befähigte ihn zum Erzieher der Menschheit, welchem Berufe er sein Lehramt und seine schriftstellerische Tätigkeit weihte. Ein unersättlicher Tatendurst und ein unerschütterlicher Glaube an die Ver-

vollkommnungsfähigkeit des Menschengeschlechts ließen ihn alle Hindernisse überwinden, bis er im Dienste der Menschheit sein Leben selbst opferte.

Pestalozzis Persönlichkeitswert ist der gleiche. Die ewige Idee seines ethischen Idealismus, der genährt wurde von einer teleologischen Deutung des Unglücks und von einer tiefgründigen Religiosität, liegt in der tiefen Auffassung vom Wesen der allgemeinen Menschheitserziehung. Der ganze Sinn seines Daseins geht auf in dem faustischen Streben, auch dem Menschen in den bescheidensten Lebensverhältnissen die unersetzbaren Grundlagen der höheren sittlich-religiösen Bildung zu geben, ihn trotz aller Sklavenarbeit im tierischen Kampfe ums Dasein zur inneren Freiheit und Selbständigkeit, d. i. zur Menschlichkeit emporzuheben. »Es ist große tröstende Wahrheit, auch der allerelendeste ist fast unter allen Umständen fähig, zu einer alle Bedürfnisse der Menschheit befriedigenden Lebensart zu gelangen.« (P. W. III, 275.)

Diese ethischen Lebensinhalte Fichtes und Pestalozzis stimmen im Grunde genommen überein, aber deren logische Formen bewegen sich in tiefen Gegensätzen.

Fichtes eminent scharfes dialektisches Denken gestaltet epochemachende Gedankengänge, welche die philosophische Entwicklung der idealistischen Philosophie eines ganzen Jahrhunderts befruchten. Wie Ströme lebendigen Wassers ergießen sie sich aus seiner hochgestimmten und begriffsgewaltigen Vernunft, die sich im Reiche ewiger Ideen bewegt und sich mit platonischer Herrlichkeit der Unabhängigkeit von der Sinnlichkeit erfreut. Die Erfahrung soll für ihn in bewußtem Gegensatz zur Aufklärungsphilosophie und jeglichem Sensualismus überhaupt nicht vorhanden sein. Durch freies Denken will er zu philosophischen Ergebnissen gelangen. Ihn beseelt eine maßlose Freude an der Architektonik dialektischer Begriffslogik. Wildromantische metaphysische Konstruktionen führen ihn zu einem gesteigerten Apriorismus,

dessen Abstraktheit, Einfachheit und Leerheit ein unglückseliger Einheitsfanatismus und eine organisatorische Systemwut erhöhen helfen. Höchste absolute Forderungen werden aufgestellt, die mit der Erfahrung gar nicht rechnen.

Pestalozzis Denkweise ist eine ganz andere. Er schöpft aus einer unversiegbaren Quelle lebendiger Lebenserfahrungen, deren freie Bewegung in ihm nicht durch das dialektische Werkzeug des fachphilosophischen, schulmäßigen Denkens gehemmt wurde. Er hat Gefallen an der dunkeln Unbestimmtheit der Begriffe. Pestalozzis von Erfahrungsreichtum und innerem Erleben durchsättigter Geist betätigt sich in genialen Tiefblicken und unermeßlichen Intuitionen. »Die Idee der Elementarbildung ging aus meinem Dunkel gleichsam wie aus der Nacht hervor«: so bekennt er wiederholt selbst von sich. (P. W. IX, 9. 28.) Ursprünglichkeit und kraftstrotzende Genialität sind seiner übervollen Seele eigen. Dieser Seher ist nicht reiner Empiriker, nicht Rationalist, sondern Gefühlsphilosoph und doch frei von Sentimentalität. Als ein einsamer Denker lebt er fern von allen Gelehrtenrepubliken im lebendigen Umgang mit der Menschennatur, um die Geheimnisse der Volksseele zu erschließen. Seine Forderungen sind maßvoll und knüpfen an das Gegebene an. Er ist frei von groben Widersprüchen, und dennoch ringt sein ruheloses Gemüt, bewegt von einem unverkennbaren Einheitsstreben, vergeblich nach der ersehnten Harmonie aller seelischen Kräfte.

Dies alles sind Charakterzüge der deutschen Gefühlsphilosophie, der Pestalozzi neben Hamann, Herder und Fr. H. Jacobi angehörte, so wenig ihn auch die übliche Darstellung in der Geschichte der Philosophie dahin rechnet.

Es ist aufschlußreich für Fichtes inneres Verhältnis zu Pestalozzi und psychologisch interessant zugleich, daß sich Fichte trotz seines ganz anders gearteten Denkens doch in einem wichtigen Punkte mit dieser philosophischen

Richtung einigte. Seine intime Freundschaft mit Fr. H. Jacobi legt Zeugnis ab von dem Schutz- und Trutzbündnis des kritischen Idealismus und der Gefühlsphilosophie gegen den gemeinsamen Feind der Aufklärung. Fichte ist erstaunt über die auffallende Gleichförmigkeit ihrer philosophischen Überzeugungen (F. L. I, 174), er nennt Fr. Jacobi das schönste Bild der reinen Menschheit (F. L. II, 169), und vier Jahre später den tiefsten Denker seiner Zeit, den er weit über Kant stellt. (F. L. II, 278.) Am 26. April 1796 schreibt er ihm: »Auch Sie suchen alle Wahrheit da, wo ich sie suche, im innersten Heiligtum unseres eigenen Wesens . . . ich stehe, besonders was die Vereinigung aller geistigen Talente anbetrifft, weit hinter Ihnen.« (F. L. II, 169). An anderem Orte bekennt er: »Meine Philosophie hat ihr Wesen so gut im Nichtwissen als die Jacobische.« (F. L. II, 278.) Das absolute Ich ist nichts Geringeres und nichts Höheres als die Potenzierung eines Erlebnisses, welches das gesamte innere Sein in sich begreift. »Jenes ursprüngliche Setzen und Gegensetzen und Teilen ist kein Denken, kein Anschauen, kein Empfinden, kein Begehren, kein Fühlen u. s. f., sondern es ist die gesamte Tätigkeit des menschlichen Geistes, die keinen Namen hat, die im Bewußtsein nie vorkommt, die unbegreiflich ist, weil sie das durch alle besonderen Akte des Gemüts Bestimmbare, keineswegs aber ein Bestimmtes ist. Der Eingang in meine Philosophie ist das schlechthin Unbegreifliche; dies macht dieselbe schwierg, weil die Sache nur mit der Einbildungskraft und gar nicht mit dem Verstande angegriffen werden kann; aber es verbürgt ihr zugleich ihre Richtigkeit. Jedes Begreifliche setzt eine höhere Sphäre voraus, in der es begriffen ist, und ist daher gerade nicht das Höchste, weil es begreiflich ist.« (F. L. II, 214.) Trotzdem blieb sich Fichte des Gegensatzes zu Jacobi wohl bewußt. Ich verweise z. B. auf F. L. I, 180. Für den spekulativen Kritizisten ist die Glaubensgewißheit nicht methodisches Prinzip, nicht Ausgangspunkt, sondern

Ziel, das Grenzesetzende, das unbegreifliche Ergreifen des Unbegreiflichen, in dem die logische Begriffswelt sich wie in einem Schattenreiche verliert.

Pestalozzis Gefühlsringen, durch vielseitige und genugsam belebte Anschauungen in einem fortschreitenden Gestaltungsprozeß begriffen, aber ohne Fichtes herkulische Spekulationskraft und darum immerdar von einem heiligen Dunkel umwoben, war also kein Hindernis, sondern vielmehr ein Zugang zum kritischen Idealismus. (P. W. IX, 13.) Es ist naturgemäß, daß diese verschiedenen typischen Formen der Vernunftentwicklung, wie sie in Fichtes und Pestalozzis Denken zur Darstellung kommen, auch in der äußeren schriftstellerischen Einkleidung ihre eigenen Formen schaffen werden. Fichte und Pestalozzi schreiben einen schweren Stil, der für den modernen Leser sehr unbehaglich ist. In wenig durchsichtigen Perioden bricht sich ihr Gedankenfluß mühsam Bahn, wobei er beständig durch das Ringen mit dem Stoffe auf seinem Laufe gehemmt wird. Fichte versucht mit einem unermüdlichen Eifer, der Wissenschaftslehre immer klareren Ausdruck zu geben; Pestalozzi bemüht sich, sein Stammeln künstlerisch zu meistern. Sie wollen so schreiben, daß es ein Kind versteht, wie Fichte einmal sagt; aber keiner von ihnen vermag wirklich populär zu sein. Den einen treibt sein Begriffsdenken unablässig zu Abstraktionen, die dem naiven Bewußtsein unzugänglich sind; dem andern zerstört ein von Gefühlsausbrüchen durchbrochenes Denken die Klarheit und Ordnung der Darstellung. Fichte bezeichnet es selbst einmal als seinen schriftstellerischen Unstern, daß er sich in die Denkart des lesenden Publikums so wenig zu versetzen weiß. (F. L. I, 248.) Es ist ein sehr liebevolles Hineinversenken in die Schriften Fichtes und Pestalozzis erforderlich, wenn man in ihren Gedankengängen heimisch werden will.

Fichtes romantisches und Pestalozzis gefühlsphilosophisches Denken führte zu tragischen Konflikten. An und für sich selbst ist eines jeden von beiden Lebens-

und Weltauffassung im wesentlichen einheitlich und geschlossen; eine Zerklüftung, ein Zwiespalt ergibt sich aber für beide sofort, sobald sie ihr Denken in die Wirklichkeit hineinzutragen versuchen. Fichtes kühne Abstraktionskraft raubte ihm die Fühlung mit dem Leben; es fehlte ihm die Anpassungsfähigkeit; sein fernsichtiges Auge verlor die Sehkraft für das Nahe. Pestalozzi bekennt von sich selbst, daß ihm ein genugsam gereiftes Verhältnisgefühl seiner Kräfte, Mittel und Wünsche und ein richtiges Voraussehen seines Tuns mangelte. (P. W. IX, 212.) Er war mit grauen Haaren noch ein Kind, ein tief in sich selbst zerrüttetes Kind. (P. W. IX, 20.) »Aus dem Mißverhältnis von Wollen und Können, von Idee und Leben ergab sich ein Zustand von Unbehilflichkeit und Unvermögen, dessen Leiden unbeschreiblich sind und ein halbes Menschenalter dauerten.« (P. W. IX, 213.) Es spielte sich ein Stück Welttragödie in dem Leben dieses Mannes ab.

2. Kapitel.

Das Freundschaftsverhältnis Fichtes zu Pestalozzi.

Lebenszwecke und Lebensschicksale Fichtes und Pestalozzis waren so beschaffen, daß sie viele Berührungsflächen miteinander gemein hatten. Diese ideelle Zusammengehörigkeit wurde durch den günstigen Umstand erhöht, daß sich beide Männer auf ihrem Lebenswege persönlich begegneten. In einem vornehmen Hause Zürichs, das Fichtes Schwiegervater, dem Wagmeister Rahn, gehörte und für diese Stadt ein Sammelpunkt der gebildeten Welt war, lernten sich Fichte und Pestalozzi kennen. Zwei Frauen halfen die freundschaftlichen Bande inniger verknüpfen. Fichtes Verlobte, die älteste Tochter Johanna Maria der Schwester Klopstocks, war mit Pestalozzis Gattin befreundet. Fichte hatte damals schon längere Zeit das Erziehungsgeschäft im kleinen geübt. Wie es in einem Briefe an den Konsistorialpräsidenten

Burgsdorf mitgeteilt wird, so war er seit 1784 in verschiedenen Häusern in Sachsen nicht ohne Ehre Hauslehrer gewesen. (F. L. I, 27.) Seit 1788 weilte er in gleicher Stellung in Zürich. Er unterrichtete im Gasthofe zum Schwerte bei Ott einen Knaben von etwa zehn und eine Tochter von sieben Jahren. Zum Zweck einer gründlichen Reform erstrebte er die Bildung der Eltern zu regeln. So entstand das »Tagebuch der auffallendsten Erziehungsfehler, die mir vorgekommen sind«, von dem Bruchstücke noch existieren. Er führte es fast zwei Jahre. Pestalozzi, sechzehn Jahre älter als Fichte, war zur Zeit schriftstellerisch tätig, nachdem sein Unternehmen auf dem Neuhofe gescheitert war. Seine ersten Hauptwerke waren bereits erschienen, die Ideen der späteren Abhandlungen lagen im Keime in ihm. Fichte gab Ostern 1790 die Hauslehrerstelle auf; er wollte versuchen, als Führer eines Prinzen auf Akademien oder als Lektor bei einem Hofe eine Anstellung zu finden. Er strebte, Fürstenerzieher zu werden zum Zwecke seiner eigenen Charakterbildung. Am 5. September 1790 berichtet er: »Die Unannehmlichkeiten des Hofmeisterlebens kenne ich zu gut, als daß ich mich von ihnen sollte schrecken lassen. Sie sind groß; aber doch sind sie zu ertragen.« Er änderte seinen Lebensplan, da er von früh acht bis abends sieben mit kleinen Unterbrechungen unterrichtete. Aus den Briefen an die Verlobte geht hervor, daß Fichte diesen Unterricht mit großem Interesse und innerer Anteilnahme gab, dazu mit gutem Erfolge, er bildete nicht nur intellektuell, sondern vor allem auch sittlich. (F. L. I, 93.) 1791 ging Fichte als Erzieher in das Haus des Grafen von Plater zu Warschau, nachdem er zuvor in Elbersdorf Hauslehrer gewesen war. Da er der Gräfin mißfiel, so gab er sogleich seine Stellung auf. Die pädagogischen Erfahrungen verstimmten ihn. Er urteilte damals: »Ich habe das Geschäft des Hauslehrers fünf Jahre lang getrieben und die Unannehmlichkeiten desselben, Unvollkommenheiten sehen zu müssen,

die von wichtigsten Folgen sind, und an dem Guten, das man stiften könnte, kräftig verhindert zu werden, so empfunden, daß ich es nunmehr seit $1^1/_2$ Jahren auf immer aufgegeben zu haben glaubte, und daß ich ängstlich werde, wenn ein wohlwollender Mann es übernimmt, mich zu diesem Geschäfte zu empfehlen, indem ich befürchten muß, daß es nicht zu seinem Vergnügen ausschlagen möchte.« (F. L. I, 132.) Im September 1791 erhielt Fichte unter den ehrenvollsten Bedingungen durch den Hofprediger Schulz eine Hauslehrerstelle bei dem Grafen von Krockow in der Nähe von Danzig. Am 16. Juni 1793 kehrte er nach Zürich zu der Verlobten zurück, mit der er sich am 22. Oktober 1793 vermählte. Das Studium des Kantischen Kritizismus hatte die Vorbereitungszeit seiner philosophischen Entwicklung vollendet. Jetzt im Winter 1793 auf 94 hielt er vor Lavater und anderen Gelehrten Vorlesungen in Zürich, die den ersten Entwurf der Wissenschaftslehre bildeten. In dieser Zeit verkehrte Fichte wiederum mit Pestalozzi. Seine pädagogischen und philosophischen Erfahrungen befähigten ihn, mit verständnisvollem Interesse Pestalozzis gereiftere Ideen entgegenzunehmen; denn Pestalozzi war zunächst der Gebende. Er gewährte Fichte einen Einblick in seine Arbeiten; dieser gab sein Gutdünken darüber ab. Diese Tatsache bezeugt eine Briefstelle Pestalozzis vom 15. November 1793 an Fellenberg: »Fichte sagte auch, ich solle die Philosophie meiner Politik dieser Schrift mit dem Drucke vorangehen lassen.« (P. W. I, 310.) Hunziker interpretiert diesen Satz: Fichte riet, das »Ja oder Nein« den »Nachforschungen« vorangehen zu lassen. (P. Bl. 1891. S. 26. A. 6.)[1]) Am 8. Dezember 1793 kam Fichte mit dem Dichter Baggesen und dem Kunstrichter Fernow zu Pestalozzi nach Richterswyl. »Der Besuch vollendete ihre Freundschaft wie ihre gegenseitige An-

---

[1]) *Israel* schließt sich der Ansicht an. (*Israel*, Pest. Bibl. I, 94/95.)

erkennung. Pestalozzi teilte ihm mit der begeisternden Wärme seines persönlichen Wortes seine umfassenden Pläne über Volkserziehung mit und Fichte, ergriffen von der Wichtigkeit dieses Gedankens, sagte ihm auch in seiner abweichenden Laufbahn jede Unterstützung zu, deren er fähig wäre.« (F. L. I, 158/59.) Etwas Bestimmteres über den Inhalt der Gespräche erfahren wir aus einem Briefe Pestalozzis vom 16. Januar 1794 an Fellenberg: »Ich freue mich, durch meine Unterredung mit Fichte schon überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahe gebracht.« (P. W. I, 39/40.) Er fügt hinzu: »Fichte rezensiert Lienhard und Gertrud mit Rücksicht auf die Grundsätze der Kantischen Philosophie.« (P. W. I, 40.) Ob es sich dabei um eine schriftliche, für die Öffentlichkeit bestimmte Rezension handelte, was Seyffarth anzunehmen scheint (P. W. I, 40), ist aus obigen Worten nicht deutlich zu ersehen. Es ist auffällig und für den unbefangenen Leser nur aus dem damaligen Interessenkreise Fichtes heraus erklärlich, daß dieser Pestalozzi vom Kantischen Standpunkte aus beurteilte. Ende 1793 bekam Fichte einen Ruf nach Jena als Nachfolger Reinholds. Kollegen wie Schüler erblickten in ihm das Muster eines akademischen Lehrers. 1804 schrieb Fichte die Aphorismen über Erziehung als Rechenschaftsablegung bei Gelegenheit eines damals gefaßten Planes, einige Söhne ihm befreundeter Familien zur Erziehung mit dem eigenen in sein Haus aufzunehmen. Pestalozzi hatte unterdessen seine tiefste philosophische Schrift, die »Nachforschungen«, sowie die bedeutungsvolle Erziehungs- und Unterrichtslehre: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« veröffentlicht. Die politischen Umwälzungen in der Schweiz gaben ihm Gelegenheit, seine sozialpädagogischen Ideen in Stanz, Münchenbuchsee und Ifferten praktisch auszugestalten. Fichte hatte im Winter 1804/5 Vorlesungen über die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters gehalten; er war vollkommen

von sozialen Reformgedanken durchdrungen. Damals vertiefte er sich wieder in Pestalozzische Schriften. Am 3. Juni 1807 schrieb er an seine Frau: »Ich studiere jetzt das Erziehungssystem dieses Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit, sowie auch das einzige Mittel, dieselbe zum Verstehen der Wissenschaftslehre tauglich zu machen.« (F. L. I, 389.) Fichtes Weg führte auf die Höhen der Menschheit; sein verklärtes Auge schaute hinüber in eine ferne Welt vernunftbeherrschter Wesen, in eine Welt, die wie Himmel und Hölle von dem Reiche der Aufklärung geschieden war. Fiel sein Blick in die Tiefe, so sah er ein entkräftetes Geschlecht, unfähig, ihm zu folgen.

In Pestalozzi begrüßt er den Retter seines Volkes, darum suchte er den Ideen seines Freundes den Weg zu bahnen. So verkündigte er im zweiten Gespräche seiner patriotischen Dialoge von 1807: »Nur durch eine neue Erziehung kann die Generation für klare Vernunftwissenschaft empfänglich gemacht werden. Pestalozzis Bildung zur Anschauung führt zu diesem Ziele. Sie enthält viel mehr, als die oberflächlichen Zeiturteile darin finden, deren Blick auf der vergänglichen irdischen Hülle der ewigen Wahrheit haften bleibt. Pestalozzis Gedanke ist unendlich mehr und unendlich größer, denn Pestalozzi selbst, wie denn jedes wahrhaft genialen Gedankens Verhältnis zu seinem scheinbaren Urheber dasselbe ist. Nicht er hat diesen Gedanken gedacht oder gemacht, sondern in ihm hat die ewige Vernunft ihn gedacht, und der Gedanke hat gemacht und wird fortmachen den Mann. An der Geschichte der Enthüllung dieses Gedankens, wie sie mit einer für sich selbst zeugenden Wahrheit und mit einer kindlich reinen Unbefangenheit in Pestalozzis Schriften vorliegt, konnte man, daß eine Wahrheit, die den Menschen einmal ergriffen, ohne Wissen oder eigenes Zutun des Menschen sich in ihm fortgestalte und trotz der allermächtigsten Hindernisse dennoch zuletzt durchbreche zu Licht und Klarheit, in

sinnlicher Deutlichkeit vorlegen. Die Seele des pestalozzischen Lebens war Liebe zu dem armen verwahrlosten Volke; seine Liebe wurde ihm so gesegnet, daß er mehr fand, als er suchte, das einzige Heilmittel für die gesamte Menschheit. Daß er zugleich das einzige Mittel gefundeu habe, eine Generation zu bilden, die fähig sei, die Vernunftwissenschaft zu verstehen, wird ihm selber, wenn er erfährt, daß dies von mir gesagt worden, sogar wunderlich vorkommen; wenn nicht etwa gerade von da aus ihm Licht aufgeht über den eigentlichen Zweck der Wissenschaftslehre. In dieser Bedeutung nun, nicht als intellektuelle Erziehung nur des armen gedrückten Volkes, sondern als die absolut unerläßliche Elementarerziehung der ganzen künftigen Generation und aller Generationen von nun an, muß man zuvörderst den Pestalozzischen Gedanken fassen, um ihn richtig zu verstehen und ganz zu würdigen.« (F. n. W. III, 267/68.) Fichte bewertet Pestalozzis Ideen von dem Gesichtspunkte aus, daß sie die Grundlagen der notwendig gewordenen sozialen Reformen als auch die Elemente der ethischen Weltanschauung seiner Wissenschaftslehre enthalten. Im Winter 1807/08 hielt Fichte in Berlin die Reden an die deutsche Nation. Bereits in der ersten Rede wies er auf Pestalozzi hin, ohne ihn zu nennen. »Ich werde Ihnen dartun, daß eine solche Erziehungskunst, wie wir sie begehren, wirklich schon erfunden ist und ausgeübt wird.« (F. W. VII, 277.) An die Spitze der neunten Vorlesung stellte er die Frage: »An welchen in der Wirklichkeit vorhandenen Punkt die neue Nationalerziehung der Deutschen anzuknüpfen sei.« (F. W. VII, 396.) Er antwortete: »An den von Johann Heinrich Pestalozzi erfundenen, vorgeschlagenen und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindlichen Unterrichtsgang soll sie sich anschließen.« (F. W. VII, 401.) Fichte bekannte vor dem deutschen Volke, daß er die Schriften Pestalozzis selbst gelesen und durchdacht und so den reinen Begriff seiner Unterrichts- und

Erziehungskunst gewonnen habe. Er unterschied streng zwischen der Idee und ihrer Ausführung. Aus dem klaren Begriffe von der wahren Absicht des Erfinders soll a priori der Begriff von der Ausübung und dem notwendigen Erfolge abgeleitet werden. Die mögliche Ausartung eines an sich richtigen Unterrichtsganges widerstreitet dem Grundbegriffe des Erfinders. Ehe Fichte aber auf die Pestalozzische Ideenentwicklung einging, gab er zunächst ein Charakterbild seines Helden, um das häßliche Zerrbild zu zerstören, das schon die damalige Zeit von diesem Manne entworfen hatte. Er verglich ihn mit Luther. Wie dieser vereinige er die Grundzüge des deutschen Gemütes in sich mit der ganzen wunderwirkenden Kraft. Sie betätige sich in diesem zweiten Reformator in dem Ringen nach einem bloß geahnten, ihm selbst durchaus unbewußten Ziele, das oft gefährdet wurde durch alle möglichen Hindernisse, von innen durch die eigene hartnäckige Unklarheit und Unbeholfenheit und höchst mangelhafte gelehrte Erziehung, äußerlich durch die anhaltende Verkennung, das aber aufrecht gehalten und getrieben wurde durch einen unversiegbaren und allmächtigen und deutlichen Trieb, die Liebe zu dem armen verwahrlosten Volke.« »Diese allmächtige Liebe war der ihm selbst unbekannte feste und umwandelbare Leitfaden seines Lebens, der es hindurchführte durch alle ihn umgebende Nacht und der den Abend desselben krönte mit seiner wahrhaft geistigen Erfindung, die weit mehr leistete, denn er je mit seinen kühnsten Wünschen begehrt hatte.« (F. W. VII, 403.) Fichte maß Pestalozzis Erfindung mit absoluten Werten: Sie gäbe die Grundlagen der Nationalerziehung und hätte das Vermögen in sich, »den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuheben.« Alsdann analysierte Fichte den Grundbegriff, der in Pestalozzis Schriften »mit vollkommener Klarheit und unverkennbarer Bestimmtheit« stehe. Er unterschied Form und Inhalt. Die Form manifestiere sich in dem Streben

nach einer festen und sicher berechneten Kunst der Erziehung, der Inhalt in der Tendenz nach Entfaltung der freien Tätigkeit des Zöglings. Das durchgreifende Mittel zur Entwicklung der inneren Selbsttätigkeit sei die Bildung zur Anschauung.[1])

Alle diese Urteile Fichtes über Pestalozzi beweisen, daß er als der erste unter den Zeitgenossen Pestalozzis ganze Größe begriff. Er entdeckte den kausalen Zusammenhang zwischen der Pestalozzischen Unterrichtslehre und der Kantischen Erkenntnistheorie. Das ist ein wertvoller Gedanke, der freilich bald wieder vergessen wurde, bis ihn die moderne Forschung wohl mit zu starker Accentuierung in den Vordergrund rückte. Fichte erkannte zugleich die hohe Bedeutung der neuen Erziehungslehre für die Verwirklichung seiner ethischen Weltanschauung. Pestalozzi ließ Fichtes begeisterte Freundschaft nicht unerwidert. Fichtes Gattin sandte die Reden an die deutsche Nation Pestalozzi als Geschenk, wozu sie einen Brief beilegte. Pestalozzi antwortete ihr am 10. März 1809. Er entschuldigte sich, daß er im Drange seiner Lage Fichte nicht ausführlich berichten könne. In herzlichen Worten dankte er für die Förderung, die er durch ihn erhalten habe. »Ich wollte ihm die Stunden in Erinnerung zurückbringen, in denen seine Ansichten und sein Eintreten in die meinigen meinen Geist erleuchteten und mein Herz so sehr erhoben . . . Sagen Sie Ihrem Fichte, daß ich die Größe des Verdienstes, das er um mich hat, in seinem ganzen Umfange erkenne. Sein Wort hat für mich und mein Tun und meine Zwecke Folgen, wie noch keines Menschen Wort gehabt hat.« (F. L. II, 566.)

Es wäre voreilig, aus einem solchen Stimmungsausdruck zu viel schließen zu wollen. Eine nachweisbare

---

[1]) Niederers Urteil über Fichtes Wertschätzung der Pädagogik Pestalozzis siehe Pest.-Bibliographie III, 118. Niederer hebt hervor, daß Fichtes Gutachten bei weitem alle anderen Urteile über Pestalozzi in den Schatten stelle.

Abhängigkeit zwischen den beiden ursprünglichen Naturen Fichtes und Pestalozzis ist nicht vorhanden noch wahrscheinlich. Immanuel Hermann Fichte urteilte Seyffarth gegenüber: »Wenn Sie parallele Gedanken mit Fichtes Ideen finden, so ist dies jener erfreuliche Zusammenklang verwandter Geister, von dem sich auch sonst Proben finden bei den Genien älterer und neuerer Zeit.« (P. W. VII, 384.) Von Interesse hierfür ist noch ein Zeugnis Niederers, der auch an die Originalität der Pestalozzischen Lehren glaubte. Er schreibt darüber an Pestalozzi: »Selbst das Lesen von Fichte hat mich in dieser Überzeugung bestärkt. Wie vieles Sie auch in Endurteilen miteinander gemein haben mögen, Sie würden im Praktischen Ihres Versuchs durch alle neue und neueste Philosophie auch nicht einen brauchbaren Gedanken gewinnen, da letztere sich mit so ganz andern großen und allgemeinen beschäftigt und Sie haben ja mit Allgemeinheiten so gar nichts zu schaffen.« (P. W. I, 350.) Die letzte Bemerkung Niederers bedarf allerdings einer Einschränkung.[1])

Andrerseits war sich auch Fichte wohl bewußt, daß er bei all seiner Liebe zum eigentlichen Erziehungsgeschäft doch seine Bestimmung nur in der philosophischen Gedankenschöpfung fand. In einem Briefe an Fellenberg, worin er diesem empfahl, sich zum Zwecke der Ausführung seiner pädagogischen Ideen mit Pestalozzi und seinen Gehülfen zu verbinden, schrieb er diesem über sich selbst: »Was mich selbst betrifft, so habe ich durch

---

[1]) Man lese ferner Niederers Urteil hierüber in *Israels* Pest.-Bibl. III, 601. Er hält die Ansicht für absurd, daß Fichte aus Pestalozzi oder daß dieser aus jenem geschöpft habe. »Eben das hingegen ist das Merkwürdige . . . daß sich auf den verschiedensten Standpunkten und nach den entgegengesetzten Richtungen die ausgezeichnetsten Individualitäten des Zeitalters in einer Grundanschauung der Dinge selbständig und unabhängig voneinander . . . zusammenfinden. Welch ein Beweis für die ursprüngliche Einheit und Notwendigkeit der Ideen.«

ein nun an die fünfundzwanzig Jahre lang ausschließend getriebenes metaphysisches Studium mich gewöhnt, alle Dinge im großen und ganzen anzusehen, und wenige Übung für das Detail, das ich gern andern überlasse, zu verfolgen. Die Aufgabe meines Lebens ist mehr, eine klare Einsicht in die höchsten Prinzipien nach mir zu hinterlassen . . . Unterrichtet habe ich zwar von Jugend auf, noch bis neuerlich meinen Sohn, aber immer war es auf den künftigen Gelehrten berechnet und volksmäßigen Unterricht habe ich nie geübt. Vorherrschende Neigung zu diesem oder jenem habe ich nicht und lasse etwas dieser Art in mir nicht aufkommen. Kann ich mit Ihnen in Vereinigung tiefer eingreifen in die allgemeine Bildung als auf meinem Wege, so lasse ich alles andere stehen und komme zu Ihnen.« (F. L. II, 563.)

Der Unterricht für seinen Sohn fällt in das Jahr 1808. Dieser gibt ihm das Zeugnis: »Wir glauben ohne Vorliebe, nach bestem Ermessen es aussprechen zu dürfen, daß wir auch in dieser Sphäre ihn für einen der trefflichsten Lehrer halten, die wir kennen zu lernen Gelegenheit hatten.« (F. L. II, 427.) Noch am Ende seines Lebens wollte sich Fichte der Bildung von Jünglingen widmen, die er zur Fortpflanzung des wahren philosophischen Geistes tüchtig zu machen hoffte. (F. L. II, 455.)

Das persönliche Freundschaftsverhältnis Fichtes zu Pestalozzi ist innerlich begründet in der ideellen Verwandtschaft der beiden Männer. Sie waren revolutionäre Denker. Ihre Entwicklung fiel in die Zeit eines überaus bewegten potenzierten Geisteslebens: auf politischem, wirtschaftlichem, philosophischem und künstlerischem Gebiete vollzogen sich epochemachende Umwälzungen. Fichte und Pestalozzi übernahmen als das Erbe des 18. Jahrhunderts das Humanitätsideal. Indem sie aber diesen ursprünglich ästhetischen Wertbegriff philosophisch vertieften und ausdehnten und den realen Bedürfnissen

der neuen Zeit anpaßten, weiteten sie ihn aus zu einem gehaltvolleren und umfassenderen Menschheitsideal, das eine Reihe wertvoller Tendenzen in sich schloß. Sie entfernten sich damit vom eigentlichen Neuhumanismus, Pestalozzi bei weitem mehr als Fichte. Der Inhalt dieser thematischen Sätze wird deutlicher werden, wenn die Untersuchung nunmehr auf die Grundzüge der pädagogischen Ansichten Fichtes und Pestalozzis eingeht.

3. Kapitel.

Der Humanismus Fichtes und Pestalozzis.

Die historischen Grundlagen ihres Humanismus sind gegeben in den drei geistigen Strömungen der Aufklärung, des Neuhumanismus und der Gefühlsphilosophie.

Die erste Entwicklung Fichtes und Pestalozzis fiel in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die herrschende Philosophie war die Weltweisheit der Aufklärung. Diese geistige Strömung beherrschte das ganze europäische Kulturleben. Naturgemäß stand auch das Erziehungswesen unter ihrem Einflusse. Die Philanthropen Basedow, Bahrdt, Campe, Salzmann, Trapp, auch Iselin, Friedrich II., Rochow, Joseph II., Helvetius, Diderot, selbst Gesner stellten sich in den Dienst der Aufklärung. Gesner gehörte freilich auch einer andern Bewegung an, die nicht aus einer philosophischen Zeitstimmung heraus entstand, die in ihrem ursprünglichen Wesen unphilosophisch war, welche sich aber von den aufklärerischen Tendenzen in ihrer Existenz bedroht fühlte und darum in einen unversöhnlichen Gegensatz zu ihnen trat. Dieser ausgesprochene Feind des utilitaristischen Zeitgeistes war der Neuhumanismus eines Christ, Ernesti, Heyne und Fr. A. Wolf. Einen siegreichen Bundesgenossen erhielt diese geistige Bewegung in dem Klassizismus der deutschen Dichtung. Dazu kam die reaktionäre und revolutionäre Wühlarbeit der Gefühlsphilosophen Rousseau, Hamann,

Herder und Fr. H. Jacobi, die den philosophischen Unterbau des gemeinsamen Gegners erschütterten.

Trotz dieser gegensätzlichen Geistesrichtungen trägt das 18. Jahrhundert einen verhältnismäßig einheitlichen Charakter. Es ist das Zeitalter der anbrechenden allgemeinen Menschwerdung. Alle Kulturwerte werden vermenschlicht. Die Idee des Weltbürgertums ist dem Philanthropen, dem Neuhumanisten und dem Gefühlsphilosophen eine geläufige Vorstellung, und der Dichter verleiht ihr in Posas Worten einen formvollendeten Ausdruck. Das Abstraktum Menschheit statt Menschlichkeit kehrt sehr oft bei den Schriftstellern des 18. Jahrhunderts wieder. Dieser eine große Gedanke von dem Menschseinwollen führt schließlich zu des Jahrhunderts ernstem Ende: zu dem furchtbar erhabenen Weltkampfe der französischen Revolution, der zu einer neuen Zeit hinüberleitet.

In dieser Welt wurden Fichte und Pestalozzi geboren. Mit ihr mußten sie sich zunächst auseinandersetzen. Sie mußten diese nach dem Grade ihrer persönlichen Anpassungsfähigkeit in sich aufnehmen, um sie für ihre höheren Zwecke dienstbar zu machen. Es ist demnach geschichtlich begründet, daß auch diese beiden Männer von dem Menschheitsgedanken beseelt sind. Ihr Humanismus ist das Erbteil des 18. Jahrhunderts, das sie auf ihrem persönlichen Bildungsgange entgegennahmen.

Die Einwirkung des geschichtlich gegebenen Humanismus auf den persönlichen Bildungsgang Fichtes und Pestalozzis.

Bereits im Elternhause bildete sich ihr empfänglicher Sinn für reine Menschlichkeit. Fichte und Pestalozzi wuchsen in einfachen Lebensverhältnissen auf, die sich von konventionellen Formen freihielten. Ihre Mutterschule leitete sie nicht in den Irrgarten der Gesellschaftslüge, welche sie darum mit der Heiligkeit ihrer sittlichen Güte zeitlebens haßten. Es waren ihnen die beglückenden Bedingungen für ihre eigene Menschwerdung gegeben.

Die humanistische Bildung in der engeren Bedeutung des Wortes erhielt Fichte in dem berühmten Schulpforta, Pestalozzi in Zürich. Bodmer, Pestalozzis Liebling und Vater, eröffnete diesem den Geist der Vorwelt (P. W. IX, 236), sein idealisches Sein reizte ihn unaussprechlich, steigerte freilich zugleich seinen unpraktischen Traumsinn. Fichte und Pestalozzi lasen beide in früher Jugend das Menschheitsevangelium Rousseaus. Ihre Schriften sind ein lebendiges Zeugnis für den tiefgehenden Einfluß, den dieses Buch in seiner eigenartigen Mischung von Gefühlsphilosophie und Aufklärung auf sie ausübte. Fichte war bereits in Schulpforta mit Lessings Humanitätsideal vertraut. Seine Lieblingsautoren waren neben den Alten unter den Franzosen Rousseau und Montaigne und unter den deutschen Lessing, Wieland, Goethe. In dem Dichter der Räuber erwartete er einen deutschen Sophokles. (F. L. I, 114.) Zu Klopstock trat Fichte durch seine Vermählung sogar in ein verwandtschaftliches Verhältnis. Seit 1790 studierte er Kant, dessen Schriften ihm mit beispielloser Klarheit offenbarten, was das Menschsein erkenntnistheoretisch und ethisch zu bedeuten hat. Auch Pestalozzi war nicht so unbelesen, wie er zuweilen in übertriebener Bescheidenheit von sich gesteht. Aber die eigentliche Quelle seines Menschenstudiums war das Leben selbst. Die quälendsten Lebenserfahrungen machte er wie auch Fichte während der französischen Revolution, da sie den leibhaftigen Kampf um Freiheit und Gleichheit mit eigenen Augen in unmittelbarer Nähe schauten. Die Menschheitsidee war für Fichte und Pestalozzi eine durchaus praktische Lebensidee. Sie war der Lebensnerv ihres Seins. Ihr gesamtes Schaffen stellten sie mit klarem Bewußtsein in den Dienst der Menschheit schlechthin. Für die Menschheit etwas wirken: dies war das A und O ihres rastlosen Strebens. Schon frühzeitig finden sich in ihren Jugendbekenntnissen Äußerungen ihres faustischen Durstes nach universellem Tatendrange.

Die zwei Erscheinungsformen der Menschlichkeitsidee in der Pädagogik Fichtes und Pestalozzis.

Es ist nicht anders zu erwarten, als daß diese Gedankenreihen auch in der Pädagogik Fichtes und Pestalozzis in die Erscheinung treten. Innerhalb dieses Interessenkreises nimmt die Menschheitsidee doppelte Gestalt an.

Zum ersten: Das Erziehungswerk wird ausgeweitet auf die ganze Menschheit. Der hohe Standpunkt, von dem aus Fichte und Pestalozzi ihre pädagogischen Zwecke betrachten, erhebt sie zu Erziehern der Menschheit. Ihnen ist es nicht um die begrenzte Aufgabe zu tun, hier und da eine Schule zu reformieren. Sie streben nach Umgestaltung des gesamten Erziehungswesens zum Zwecke einer neuen Kulturwelt. So ist es begreiflich, daß sie sich oft in dem Bekenntnis wiederholen, ihr Werk sei eine Sache der ganzen Menschheit. Fichte spricht diesen Gedanken in den »Reden« aus: »Die neue Erziehung soll eine gänzliche Umschaffung des Menschengeschlechtes sein.« (F. W. VII, 400.) Pestalozzi schreibt am 26. März 1808 an Stapfer im vollen Bewußtsein seiner Reformen: »Mein Stolz ist, daß meine Elementarmittel mitwirken werden, die Menschheit zu ihrem Ziele zu führen. (P. W. I, 368.) Pestalozzi gehörte nicht zu den Schweizern, deren geistige Interessen sich auf das engere Vaterland beschränkten.

Zum zweiten: Den Bildungsinhalt bildet nach Fichtes und Pestalozzis Ansichten das rein Menschliche, das durch das Mittel der harmonischen Bildung zur vollen Entfaltung gelangen soll. Die Erziehung kann nur dann der Menschheit dienen, wenn sie den bleibend wertvollen Gehalt des Menschlichen ausbildet. Sie muß den Menschen zum Menschen erheben. Volle Entfaltung der Menschlichkeit, d. h. aller ihrem Wesen angehörigen Anlagen und Feitigkeiten bezeichnen Fichte und Pestalozzi als das alles umfassende Erziehungsziel. Hiermit treten

sie in die nächste Nähe von Herders Humanitätsideal. Auch an Schillers Totalität des Charakters kann erinnert werden.[1]) Fichte und Pestalozzi preisen die harmonische Bildung als das Mittel zur Erreichung dieses Zieles. Fichte fordert, daß eine harmonische Bildung des psychischen Lebens das rein Menschliche im vollen Umfange aus der individuellen Hülle herausarbeite. So führt er in den »Reden« aus: »Die Erziehung ist die Kunst, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden. Hierzu gehören zwei Hauptstücke: zunächst in Absicht der Form, daß der wirkliche lebendige Mensch bis in die Wurzel seines Lebens hinein, keineswegs aber der bloße Schatten und Schemen eines Menschen gebildet werde; sodann in Absicht des Inhaltes, daß alle notwendigen Bestandteile des Menschen ohne Ausnahme und gleichmäßig gebildet werden.« (F. W. VII, 301.) »Durch die neue Erziehung wird der Mensch nach allen seinen Teilen vollendet, in sich selbst abgerundet, nach außen zu allen seinen Zwecken in Zeit und Ewigkeit mit vollkommener Tüchtigkeit ausgestattet.« (F. W. VII, 401.) 1804 bereits schreibt Fichte in den Aphorismen über Erziehung: »Einen Menschen erziehen heißt ihm Gelegenheit geben, sich zum vollkommenen Meister und Selbstherrscher seiner gesamten Kraft zu machen. Die Kraft des Menschen ist Eine und ist ein zusammenhängendes Ganze. Den Zögling für seinen Stand erziehen, würde nur überflüssig seyn, wenn es nicht verderblich wäre. Es verengt die Kraft und macht sie zum Sklaven des angebildeten Standes, da sie doch sein Herrscher sein sollte. Der völlig und harmonisch ausgebildeten Kraft kann man es überlassen, von welcher Seite her sie sich der Welt und der Praxis in ihr nähern werde. Wer überhaupt nur wirklich ist, ein vernünftiges und in jedem Augenblicke selbsttätiges Wesen, wird immer

---

[1]) Den Philanthropinisten erschien die Forderung allseitiger harmonischer Bildung als »leidige Genieseuche«.

mit Leichtigkeit sich zu dem machen, was er in seiner Lage sein soll.« (F. W. VIII, 353.) Bemerkenswert in dieser charakteristischen Äußerung ist neben dem Formalismus die daraus begründete völlige Ausschaltung der beruflichen Erziehung. Genau dieselben Anschauungen vertritt Pestalozzi. »Die Bildung des Menschen zum Menschen ist Bildung zu wahrer Schönheit.« (P. W. IV, 154.) Alle übrigen Zwecke ordnen sich dieser Tendenz unter. »Bildung zur Menschlichkeit war dieser Zweck, zu dessen Erreichung ich Feldbau, häusliche Wirtschaft und Industrie nur als untergeordnete Mittel ansah.« (P. W. IX, 207.) »Die Berufs- und Standesbildung muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.« (P. W. III, 318.) »Eine reine Standeserziehung teilt das Menschengeschlecht in feindlich entgegenwirkende Menschentruppen und Standesherden.« (P. W. IX, 223.) Nur durch die Menschheitsbildung wird die Produktionskraft und der sittliche Wert der wirtschaftlichen Kräfte des Menschen gehoben.« (P. W. IX, 208.) Zahlreiche Aphorismen der Abendstunde sprechen von der Menschheitsbildung als dem obersten Ziele. Man erkennt leicht, daß diese pädagogischen Zielbestimmungen formaler Natur sind. Es kann bereits hier darauf aufmerksam gemacht werden, daß sich dieser Formalismus Fichtes und Pestalozzis mit dem analogen Charakterzuge des Neuhumanismus eng berührt.

Nach dem bisherigen könnte es scheinen, als hätten Fichte und Pestalozzi das Humanitätsideal rein traditionell übernommen und nur pädagogisch in ihrer Weise ausgewertet. Das entspricht jedoch nicht dem tatsächlichen Sachverhalt. Ein solches Verfahren reimt sich nicht mit der Originalität der beiden Denker. In Wahrheit haben sie beide in ihren philosophischen Anschauungen die Menschlichkeitsidee in grundlegender Weise vertieft.

Die grundlegende Vertiefung der Menschlichkeitsidee in der Philosophie Fichtes und Pestalozzis.

Zum ersten: Fichtes und Pestalozzis Glaube an ein absolutes Ich erhebt das Leben für das in der Gattung sich gestaltende Menschlich-Bedeutungsvolle zum höchsten sittlichen Zwecke.

Fichte und Pestalozzi gehen von einem gemeinsamen Grundbegriffe aus. Gemäß der gekennzeichneten Verschiedenheit ihres Denkens gelangen sie zu ihm auf verschiedenen Wegen. Diese ihre Uridee ist das Gattungs-Ich. Der eine, der Künstler philosophischer Dialektik, gestaltet mit anscheinender Klarheit den überspannten Begriff vermittels einer systematischen Fortbildung der Grenzbegriffe der Kantischen Philosophie; der andere, für den sich Anschauen und Denken zu einem dunklen Ineinander zusammenfassen, sieht immer nur Individuen, hinter denen er aber doch die Gattung entdecken möchte. Für Fichte ist das absolute Ich der Grundbegriff und der Inbegriff seiner gesamten Philosophie. Mit mathematischer Konsequenz sollen aus dem reinen Ich alle Lehrsätze folgen. Naturgemäß werden von ihm auch alle ethischen Werte und damit zugleich die pädagogische Zielsetzung bestimmt. Das reine Ich ist ein widerspruchsvoller Begriff. Es negiert sich selbst und verfällt somit dem gleichen Schicksal wie Spinozas Substanz. Trotzdem ist dieser seinem psychologischen Ursprunge nach der praktischen Vernunft angehörige Begriff wertvoll für die Entwicklung ethischer Anschauungen. Der sittliche Wertinhalt des reinen Ichs entspricht unserm modernen sittlichen Fühlen.

Pestalozzi spricht in seinen Schriften nicht vom reinen und absoluten Ich, welche Begriffe übrigens auch in Fichtes Terminologie bald zurücktreten; wohl aber geht sein Bemühen dahin, aus der unendlichen Zahl der empirischen Iche das Gattungs-Ich zu gewinnen. Er sucht nach dem geistigen Urtypus. Sein Ich ist ein ge

fühlsmäßiger Sammelbegriff aller wesentlichen Bewußtseinsinhalte. (P. W. IX, 69.) »Die Grundsätze des Unterrichts müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden.« (P. W. IX, 74.) Pestalozzis Ich ist weit mehr körperhaft als das gänzlich abgeblaßte, nur noch in der höchsten Abstraktion intuitiv ergreifbare Fichtische Ich. Pestalozzi will das Wesen der Menschennatur fassen. Zeitlebens beschäftigt ihn die Frage nach der Bestimmung des Menschen. Er beginnt damit seine tiefsinnigsten Schriften: Die Nachforschungen, die Abendstunde, wie auch den Schwanengesang. Unter seinen verloren gegangenen Schriften befand sich ein Katechismus der Grundsätze von der Bestimmung des Menschen. (P. W. I, 182.)

Der sittliche Glaube Fichtes und Pestalozzis an den bestimmenden Wertinhalt des Gattungs-Iches muß das Erziehungsziel bedeutsam modifizieren. Fichte weist wiederholt darauf hin, daß sich die vollkommene Philosophie und die vollkommene Erziehung gegenseitig bedingen. (F. W. VII, 354.) Es treten hierdurch absolute Forderungen an die Erziehung heran. Ihr letzter Zweck ist nicht Bildung des einzelnen Menschen nach den Prinzipien einer ausgesprochen einseitig ausgebildeten Individualpädagogik ohne Rücksicht auf die Forderungen des Gesamtwillens, noch viel weniger eine utilitaristische Erziehung des Menschen für die notwendigsten Bedürfnisse der Gegenwart — nein die Gattungstendenz ist eine Ewigkeitstendenz, sie verdrängt die relativen Werte und ersetzt sie durch eine absolute sittliche Größe. Die Erziehung dient dem Reiche ewiger Zwecke. Die ethisch individualistische Erziehung tritt zurück; sie verschwindet keineswegs, ihr relativer Wert bleibt ihr, nur ist sie nicht Selbstzweck. Auch die Staatserziehung ist nur Mittel zum Zweck. Der Staat ist eine Größe, die sich selbst überflüssig machen muß. »Der Staat ist nichts Erstes und für sich selbst Seiendes, sondern bloß das Mittel für den höheren Zweck der ewig gleichmäßig fortgehenden Aus-

bildung des rein Menschlichen in dieser Nation.« (F. W. VII, 391 f.) Noch weit mehr ist Pestalozzi von der Ansicht entfernt, im Leben für den Staat das höchste Erziehungsideal zu erblicken. In Fichtes Schriften wiederholt sich oft in mannigfacher Modifizierung der Gedanke von dem Leben für die Gesamtheit. So schreibt er im System der Sittenlehre von 1798, also in der Zeit seiner ersten Entwicklung: »Nicht wir selbst sind unser Endzweck, sondern alle sind es.« (F. W. IV, 253.) Der Menschheitswert einer solchen Ethik für die Erziehung besteht darin, daß diese von jener das moralische Recht und die moralische Pflicht empfängt, ihr Werk auf die ganze Menschheit auszudehnen, indem sie bei Vermeidung aller Einseitigkeit der Bildung einen solchen Gehalt verleiht, der dem Wohle der Gesamtheit zu gute kommt. Hier muß freilich eine Einschränkung hinzugefügt werden, damit man Fichtes und Pestalozzis Lebensidee nicht falsch interpretiere. Nicht die Gesamtheit schlechthin, etwa gar im Sinne der großen Masse ist für diese Sittenlehrer der höchste sittliche Wert. Sie urteilen oft recht geringschätzig über die Herdenmenschen. Erst recht wäre es grundverkehrt, Fichtes und Pestalozzis Endwert rein utilitaristisch zu deuten. Vielmehr ist der Sinn ihres ganzen Lebens und ihrer gesamten Lehre: für die Menschheit zu wirken, soweit diese sich in objektiven sittlichen Werten auslebt. Nicht das Leben ist wertvoll, sondern das sittliche Leben. Dieser dogmatische Begriff ist freilich in Fichtes Schriften nicht bis zur Auflösung aller Dunkelheiten dargestellt. Der Wert des einzelnen liegt in dem Anteil, der ihm bei der Verwirklichung der sittlichen Weltordnung zukommt. Diesem höchsten ethischen Werte sind alle übrigen untergeordnet; es gibt viele Unterwerte, aber nur einen Oberwert. Das ist das sittliche Leben schlechthin, nicht aber das Dasein der Masse oder des Individuums. Alle Richtungen menschlicher Tätigkeit vereinigen sich in der Förderung und Verwirklichung des Guten.

Unter diesem Gesichtspunkte muß man auch die kollektivistische Lehre Fichtes betrachten, die er in den Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters vorträgt. Auch sie hat den Gedanken zu ihrem Hintergrunde, daß das in dem Menschlichen sich gestaltende Sittliche das einzig Wertvolle ist. Wenn er in diesen Vorlesungen meist von der Gattung spricht, ohne nähere Bestimmungen hinzuzufügen und sie in den schärfsten Gegensatz zum Individuum stellt, so erklärt sich das aus der praktischen Tendenz dieser Ausführungen für die Zeitlage ihrer Geburtsstunde. Das ganze gesellschaftliche Verderben führte Fichte auf die Selbstsucht des individuellen Lebens zurück. Darum mußte er mit kräftigen Worten gegen den trägen Utilitarismus des Sichselbstgenießens eifern und das Leben für die Gattung predigen. Wissenschaftlich begründet hatte er diese Lehre, die zum mindesten im Keime von Anfang an in ihm da war, in seiner unterdessen umgearbeiteten Wissenschaftslehre, auf welche man zunächst zurückgehen muß, wenn man die philosophischen Grundlagen für seine eigentliche Pädagogik aufdecken will.[1]) In diesem Sinne sind die folgenden Aussagen zu verstehen. »Es ist der größte Irrtum und der wahre Grund aller übrigen Irrtümer, welche mit diesem Zeitalter ihr Spiel treiben, wenn ein Individuum sich einbildet, daß es für sich selber daseyn und leben und denken und wirken könne, und wenn einer glaubt, er selbst, diese bestimmte Person, sey das Denkende zu seinem Denken, da er doch nur einzelnes Gedachtes ist aus dem Einen allgemeinen und notwendigen Denken.« (F. W. VII, 23). »Die auf die Gattung gehenden Ideen setzen über die Individualität hinweg und vernichten eigentlich dieselbe im Grunde und Boden.« (F. W. VII, 25.)

---

[1]) Es soll nicht übersehen werden, daß Fichtes wie auch Pestalozzis philosophisch-pädagogische Anschauungen eine Entwicklung durchlaufen haben; für eine vergleichende Darstellung ihrer Ansichten dürfte es aber methodisch zweckmäßig sein, im wesentlichen von der abgeschlossenen und fertigen Lehre auszugehen.

»Die Gattung ist das einzige, was wahrhaft existiert.« (F. W. VII, 26.) Die wahre Unsterblichkeit ist die Fortdauer in der Gattung. »Das vernünftige Leben besteht darin, daß die Person in der Gattung sich vergesse, ihr Leben an das Leben des Ganzen setze und es ihm aufopfere.« (F. W. VII, 35.) Fichte meint, daß das vom ursprünglichen Leben erfüllte Denken der Deutschen die innerlich tote Gesichtsphilosophie mit der Lehre von der ewigen Wiederkehr der Dinge nach dem verborgenen und wunderlichen Gesetze eines Kreistanzes nicht anzuerkennen vermag. Ihm ist die Menschheitsentwicklung ein stetiger Schöpfungsprozeß. (F. W. VII, 368. II, 317. 318.) »Nichts Einzelnes vermag zu leben in sich und für sich, sondern alles lebt in dem Ganzen, und dieses Ganze selber in unaussprechlicher Liebe stirbt unaufhörlich für sich selber, um neu zu leben.« (F. W. VII, 63.) Die triviale Auffassung vom Tode fällt alsdann. (F. W. VII, 373. 374. II, 317. 318.) Diese Ansichten erklären sich aus Fichtes und Pestalozzis Entwicklungsgedanken.

Zum zweiten: Fichtes und Pestalozzis Entwicklungsgedanke enthält eine philosophische Begründung für den Glauben an die fortschreitende Vervollkommnung des Menschengeschlechts.

Seit Leibniz lag das Vervollkommnungsideal in der Luft. Lessing, Herder und Schiller hatten es in origineller Weise neu gestaltet. Durch Rousseaus Kulturpessimismus war es stark erschüttert worden; Herders geschichtsphilosophischer Optimismus richtete es wieder auf, obwohl in ihm auch noch pessimistische Stimmungen lagen. Kants kategorischer Imperativ gab dem Menschen den Glauben an sich selbst zurück, der freilich wieder ins Wanken geriet, sobald die pessimistischen Anwandlungen in Kants letzter Entwicklung offenbar wurden. Fichte und Pestalozzi huldigten dem Kulturoptimismus. Sie waren davon überzeugt, daß die Menschheitsgeschichte sich in einer aufsteigenden Linie bewegt. Beide decken die psychologischen Ursachen der Rousseauschen Irrtümer

auf. Fichte gibt dem Entwicklungsgedanken eine metaphysische Grundlage. Im absoluten Ich liegt implicite eine Entwicklungstendenz, die eine rein metaphysische, nicht eine biologische Bedeutung hat. Ewige, unendliche Entwicklung gehört zum Wesen der produktiven Einbildungskraft, der absoluten Spontaneität, der selbstschöpferischen Aktualität. Diese Tendenz drängt zum Universalismus. Das empirische Ich soll dem reinen Ich zustreben, d. h. das Individuum der Gattung. Der Entwicklungsgedanke kehrt in allen Schriften Fichtes wieder; er ist auch Pestalozzi in Fleisch und Blut übergegangen, wenn er auch bei ihm keine begriffliche oder gar metaphysische Gestalt angenommen hat. Sie wenden diesen Gedanken sowohl im generellen wie im individuellen Sinne an. Er 'gibt ihnen eine sichere Gewähr für den Glauben an die Perfektibilität des Menschengeschlechts, wie des Individuums. (F. W. IV, 279.)[1] Ihre universalistische Entwicklungstendenz rückt das Leibnizische Vollkommenheitsideal in unendliche Ferne. »Vollkommenheit, d. i. die völlige Übereinstimmung mit sich selbst, ist das höchste unerreichbare Ziel des Menschen; Vervollkommnung ins Unendliche aber ist seine Bestimmung.« (F. W. VI, 300.) »Auch der kraftvollste Mensch kommt nicht zur Vollendung der Idee. Noch viel weiter zurück hinter dem Bildungsideale bleibt das Geschlecht als solches.« (P. W. XII, 310.)

Im Universitätsplane gibt Fichte an einer Stelle an, worin die Entwicklung auf dem Gebiete des geistigen Lebens besteht. »Das geistige Leben des Menschengeschlechts schreitet durch sich selber wie nach einem unbewußten Naturgesetze fort. Die Sprache konzentriert, die Phantasie erhöht sich, die Schnelligkeit des Fassungsvermögens steigt, der Geschmack wird zarter.« (F. W.

---

[1]) Dieser Glaube war, wie schon angedeutet wurde, ein Kennzeichen des 18. Jahrhunderts; auffallend stark war er bei den Philanthropinisten ausgebildet.

VIII, 185.) Aus dem Entwicklungsgedanken leiten Fichte und Pestalozzi die allgemeingültige moralische Pflicht ab, den Fortgang der Menschheit möglichst zu begünstigen. »Welcher Edeldenkende will nicht durch Tun oder Denken ein Samenkorn streuen zu unendlicher immerfortgehender Vervollkommnung seines Geschlechtes, etwas Neues und vorher nie Dagewesenes hineinwerfen in die Zeit, das in ihr bleibe und nie versiegende Quelle werde neuer Schöpfungen.« (F. W. VII, 380.) Pestalozzis heroischer Optimismus, der jeden Zweifel an der Möglichkeit der Menschenbildung im Keime vernichtet, wendet sich mit Abscheu von den Ungläubigen, die jede Maßregel, das Menschengeschlecht aus dem Schlamme seiner knechtlichen Erniedrigung zur Freiheit sittlicher Selbständigkeit und zu einer durch gegenseitige Liebe gesicherten innern Gleichheit zu erheben, für eine der Menschennatur nicht anpassende Narrheit halten.« (P. W. III, 345.)

Die grundlegende Vertiefung der Menschlichkeitsidee kommt schließlich noch in der Psychologie Fichtes und Pestalozzis zum Ausdruck.

Zum dritten: Fichtes und Pestalozzis Psychologie hat den Charakter des Gattungsmäßigen.

Im Naturrecht bekennt Fichte: »Die Wissenschaftslehre ist nicht Psychologie, welche letztere selbst nichts ist.« (F. N.-R. II, 365.) In diesem Urteile muß der Begriff Psychologie im Sinne der empirischen Seelenlehre gedeutet werden. Mit ihr will Fichte nichts gemein haben. Vergleicht man aber Fichtes metaphysische Bewußtseinspsychologie mit der empirischen Tatsachenpsychologie Pestalozzis, so entdeckt man eine tiefgehende Übereinstimmung. Es handelt sich bei beiden um eine Psychologie, die es immer mit dem Menschen als Gattungswesen zu tun hat. Dafür sprechen alle ihre wesentlichen psychologischen Grundsätze. Ihr Zentraldogma von der Einheit des Bewußtseins gibt ihrer Psychologie den gattungsmäßigen Charakter. Diese Bewußt-

seinseinheit wird zunächt dadurch gesichert, daß Fichte und Pestalozzi Eine seelische Kraft, den Willen, als das ursprüngliche psychische Geschehen betrachten, wenn auch Pestalozzi den Willen stets in einer untrennbaren Einheit mit dem Gefühle denkt. Alle Kräfte sind nach Fichtes und Pestalozzis Ansicht im wesentlichen nur Eine Kraft. So stellt ihre Psychologie einen monistischen Pluralismus dar. Fichte lehrt in diesem Sinne: »Alle Kräfte des Menschen, welche an sich nur Eine Kraft sind, und bloß in ihrer Anwendung auf verschiedene Gegenstände unterschieden werden, sie alle sollen zu vollkommener Identität übereinstimmen und unter sich zusammenstimmen.« (F. W. II, 297.) Pestalozzi betont in völliger Übereinstimmung damit: »Jede einzelne menschliche Kraft trägt ihre ewigen, unabänderlichen Gesetze in sich. Diese Gesetze sind eben wie die Kräfte, denen die Gesetze innewohnen, unter sich wesentlich verschieden; aber sie gehen alle, eben wie die Kräfte, denen sie innewohnen, aus der Einheit der Menschennatur hervor und sind dadurch bei aller ihrer Verschiedenheit, innig und wesentlich miteinander verbunden und eigentlich nur durch die Harmonie und das Gleichgewicht, in dem sie in unserm Geschlecht beieinander wohnen, für dasselbe wahrhaft und allgemein naturgemäß und menschlich bildend.« (P. W. XII, 294.) »Die Anlagen unsrer Natur sind innig verbrüdert.« (P. W. III, 358.) Aus den drei Gemeinkräften, der geistigen, sittlichen und religiösen, soll eine oberste zentrale Gemeinkraft resultieren, welche die Einheit unsers Wesens bedingt.« (P. W. XII, 306.) Aus dieser psychologischen Lehre ziehen Fichte und Pestalozzi die pädagogische Folgerung, daß nur die auf die Einheit des Bewußtseins gerichtete Bildung menschlich bedeutungsvoll ist. Dies ist auch der letzte Sinn ihrer Forderung nach harmonischer Bildung, die auf seiten Pestalozzis den Charakter eines sehnsüchtigen Verlangens annahm nach einem Zustande, dessen Nichtvorhandensein ihm selbst

unendlichen Schaden zugefügt hatte. Sie leben in dem irrigen Glauben, daß eine einseitige Bildung die Einheit des Bewußtseins aufhebe. Schließlich steht auch die Ansicht Fichtes und Pestalozzis, wonach das seelische Leben als ein gesetzmäßiger Kräftemechanismus vorgestellt wird, dessen einzelne Betätigungsweisen in kausaler Wechselwirkung stehen, in Einklang mit ihrer psychologischen Einheitsidee. Fichte lehrt: »Lediglich auf der Wechselwirkung dieser beiden Triebe [des Naturtriebes und des geistigen Triebes], welche eigentlich nur die Wechselwirkung eines und ebendesselben Triebes mit sich selbst ist, beruhen alle Phänomene des Ich.« (F. W. IV, 130.) Fichtes und Pestalozzis Dynamismus ist die Spontoneität des Ich heilig. »Es liegt in jeder Anlage der Menschennatur ein Trieb, sich aus dem Zustande ihrer Unbelebtheit und Ungewandtheit zur ausgebildeten Kraft zu erheben, die unausgebildet nur als Keim der Kraft und nicht als die Kraft selbst in uns liegt.« (P. W. XII, 296.) Die Anschauung löst die psychologischen Entwicklungstendenzen aus, ähnlich wie sich die Funktion von Kants apriorischen Anschauungsformen und Kategorien vollzieht; darum legen Fichte und Pestalozzi der Anschauung einen sehr hohen Wert bei. Pestalozzi stellt sich das Seelenleben als einen gesetzmäßigen Naturorganismus vor, der erfüllt ist mit allerlei Entwicklungskeimen, die in einer bestimmten Ordnung und Geschwindigkeit zur Entfaltung kommen müssen.[1]) Fichte und Pestalozzi leben in dem Gedanken, daß die Aufgabe der Psychologie im wesentlichen erschöpft sei, wenn sie die großen allgemeinen Gesetze des Seelenlebens festgestellt habe. Die praktische Pädagogik erscheint ihnen alsdann nur als eine Anwendung der allgemeingültigen Gesetze des Seelenlebens. Darin erblicken sie die Natur-

---

[1]) Man übersehe den Apriorismus Pestalozzis nicht! So bedeutungsvoll das Sinnliche in seiner Elementarbildung auch ist, Sensualist war Pestalozzi nicht.

gemäßheit des Unterrichts.[1]) Die Fertigkeit dazu nennen sie in ihrem Sprachgebrauche Erziehungskunst. Von ihr redet Fichte in seinem Universitätsplane von 1807: »Die Rettung der jetzt in ihrer ganzen Hilfslosigkeit dastehenden Menschheit hängt lediglich davon ab, daß die Menschenbildung im Großen und Ganzen aus den Händen des blinden Ohngefährs unter das leuchtende Auge einer besonnenen Kunst komme.« (F. W. VIII, 116.) Pestalozzis epochemachende Elementarbildung ist nichts anderes als die Anwendung der Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur, wie sie der Gattung angehörig ohne individuelle Zutaten gegeben ist. So erklären sich Pestalozzis Worte in der Abendstunde: »Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn.« (P. W. III, 317.) Da die Grundsätze der Erziehungskunst unauslöschlich und unerschütterlich in der Menschennatur selber liegen (P. W. XI, 27), so kann es nur eine gute Methode geben. (P. W. IX, 129.)

Endlich sei noch ein kurzes Nachwort gestattet. Die Geschichte der Pädagogik pflegt Pestalozzi als einen bedeutsamen Psychologen zu ehren. Es soll ihm der Ruhm nicht genommen werden. Nur vergegenwärtige man sich, daß die feinere, künstlerisch gestimmte, intimere Psychologie bei ihm fehlt, abgesehen von bescheidenen Ansätzen hierzu.

Anhang: Fichtes und Pestalozzis Stellung zum Neuhumanismus.

Es ist schon darauf aufmerksam gemacht worden, daß Fichtes und Pestalozzis pädagogische Ansichten Berührungspunkte mit dem eigentlichen Neuhumanismus enthalten. Darauf soll noch mit wenig Worten eingegangen werden. Der sittliche Geist der Fichteschen und Pestalozzischen Erziehungskunst steht dem des Neu-

---

[1]) Dieser lange vor Fichte und Pestalozzi vorhandene pädagogische Begriff wurde damit in grundlegender Weise vertieft.

humanismus durchaus nahe. Auf dem Gebiete der intellektuellen Bildung ist ein stark ausgeprägter Formalismus das Gemeinsame.[1] In der Wertschätzung der alten Sprachen nehmen Fichte und Pestalozzi gewiß eine weit mehr zurückhaltende Stellung ein als die Neuhumanisten, aber sie erkennen doch auch den Bildungswert der alten Sprachen an. In den Aphorismen preist Fichte die Sprachen als das erste Bildungsmittel; in der fünften Vorlesung der »Grundzüge« rühmt er den wissenschaftlichen Betrieb des Altertums, für dessen Güte ihm die Erfindung der Mathematik zeugt; er preist die vorbildliche wissenschaftliche Darstellung in den Schriften des klassischen Altertums; er verurteilt das dritte Zeitalter, das diese Schriften abschaffen und das Erlernen ihrer Sprachen aus der Mode zu bringen sucht, damit es in seinen Produkten allein gelte und die Ehre habe. (F. W. VII, 74.) Fichte fordert von dem angehenden Gelehrten, daß er seine gelehrte Bildung auf dem Grunde des Altertums und der klassischen Literatur aufgebaut habe. (F. L. II, 105.) Fichte wagt sogar die Behauptung auszusprechen, daß eigentlich nur dem deutschen Denken die gründliche Erfassung des Altertums gelingen könne. »Eine Nation, von der ein Teil eine Sprache des Altertums aufgenommen und fortgebildet hat, wird das Studium des klassischen Altertums verbreiten, aber die geistige Vertiefung und lebensvolle Durchdringung kann nur von einem Volke der lebenden Sprache geschehen. Durch einen solchen Vergeistigungsprozeß vollzieht sich die Fortbildung des Menschengeschlechts auf der Bahn des Altertums. (F. W. VII, 340/341.)

Pestalozzi soll nach *Niederers* Zeugnis in seiner Jugend eifrig und mit größtem Erfolge die Alten gelesen haben. (P. W. I, 11.)[2] Im Schwanengesang urteilt

---

[1]) Dazu kam das vollkommene Zurückdrängen der realist. Bildung.

[2]) In der Lenzburger Rede bekennt Pestalozzi: Wir erkennen in intellektueller Hinsicht Griechenlands Vorbild als das Vollendetste, das der Menschheit hierin gegeben ist. (P. W. X, 234.)

Pestalozzi über den bisherigen Routinegang in der Erlernung der Anfangspunkte der alten Sprachen, daß er in psychologischer und mnemonischer Hinsicht unnatürlich und naturwidrig sei. (P. W. VII, 321.) Er wünscht auch auf diesem Gebiete eine durchgreifende Vereinfachung. Zu diesem Zwecke arbeitete er an dem Versuche, eine Normalform für die Erlernung aller Sprachen aufzustellen. (P. W. XII, 340.)[1])

Diese Sätze sollen natürlich die Tatsache nicht umstoßen, daß Pestalozzis triebkräftige Lebensinteressen nicht dem Geiste des Altertums entsprungen waren.

4. Kapitel.

Der Sozialismus Fichtes und Pestalozzis.[2])

Die historische Nötigung zu Fichtes und Pestalozzis Sozialismus.

Der Humanitätsgedanke des achtzehnten Jahrhunderts führte zu neuen sozialen Begriffen. Wenn jeder Mensch innerlich frei werden sollte, so daß alle seine Kräfte zur vollen harmonischen Entfaltung gelangten, so mußte ihm auch die äußere Freiheit, die politische und wirtschaftliche, in vollem Maße zugesichert werden. Hatte sich diese Erkenntnis einmal durchgerungen, so lag es nahe, die gegenwärtigen Verhältnisse daraufhin zu prüfen. Das Ergebnis war wenig günstig. Man entrüstete sich über die Unvollkommenheit der bisherigen gesellschaftlichen Zustände. So kam die soziale Frage ins Rollen. Man suchte nach einer wissenschaftlichen Lösung. Roussau,

---

[1]) In Pestalozzis Anstalt in Iferten waren die lateinische, griechische und italienische Sprache aufgenommen. (P. W. X, 633.)

[2]) Der Begriff Sozialismus wird hier in einem weiten Sinne gebraucht und zwar als Inbegriff geschichtsphilosophischer, rechtsphilosophischer und pädagogischer Ideen, welche das Zustandekommen einer neuen, auf Vernunftprinzipien organisierten Gesellschaftsordnung befürworten und erstreben; die also nicht etwa mit einer Reform der rein wirtschaftlichen Verhältnisse sich begnügen.

Brissot, Saint-Simon und andere Franzosen bereiteten sie vor. Rousseau spielte die soziale Frage auf das Gebiet der Erziehung hinüber. Nach seiner Ansicht war ein radikaler Bruch mit dem Erziehungswesen seiner Zeit unerläßlich, wenn die menschliche Gesellschaft zu einer solchen Organisation fortschreiten sollte, durch welche jeder einzelne in stand gesetzt würde, ein menschheitsvolleres Dasein zu führen als bisher. So bildete sich in dem Denken jener Zeit eine neue Kausalreihe, deren Glieder die drei Begriffe: Gesellschaft, Staat und Erziehung waren. Es wurden Antworten nötig auf die Fragen: Worin bestehen die Mängel der gegenwärtigen Gesellschaft? Auf welche Weise müssen die Unvollkommenheiten beseitigt und bessere Zustände eingesetzt werden? Welche Aufgaben sind hierbei dem Staate zuzusprechen? Welchen Anteil hat die Erziehung an dem Werke der gesellschaftlichen Reform? Sobald man der Erziehungslehre die Aufgabe zuerkannte, ihre Maßregeln so zu treffen, daß dadurch eine Umgestaltung der sozialen Verhältnisse erzielt wurde, so war man zu dem Begriffe der Sozialpädagogik gekommen. Dem Ziele entsprechend betrachtete man als das vornehmste Erziehungsmittel die Erziehung innerhalb einer idealen Erziehungsgemeinschaft. Fichtes und Pestalozzis persönliche Entwicklung lenkte ihre Humanitätsideen auf das soziale Gebiet.

Die Entstehung sozialer Interessen im persönlichen Bildungsgange Fichtes und Pestalozzis.

Fichtes eigentliche sozialistische Periode begann erst um 1800. Es ist bekannt, daß er seit dieser Zeit bis zu seinem Lebensende voll Unerschrockenheit und Tapferkeit für die wirtschaftliche, sittliche und politische Verselbständigung seines Volkes arbeitete. In den früheren Jahren war die psychische Disposition für diese Seite seiner Wirksamkeit geschaffen worden. Fichte bildete sich frühzeitig zu einem selbständig denkenden Menschen aus, der mit einem starken Unabhängigkeitssinne aus-

gerüstet war. Er verließ in jungen Jahren Elternhaus und Vaterland. Der Aufenthalt in der Schweiz nährte seinen Freiheitsdrang. Seit den Meißner Schuljahren beschäftigte er sich längere Zeit mit Rousseaus Werken. Dazu las er auch Montesquieu.

Pestalozzis Lebensinteressen wurden von Jugend auf von sozialistischen Gedankengängen beherrscht. Dies bekennt er selbst an vielen Stellen seiner Schriften, z. B. im Eingange der »Ansichten und Erfahrungen«. Charakter und häusliche Bildung waren die Quellen seines menschenrettenden Wohlwollens. Mit unbedingtem Vertrauen näherte er sich den Menschen. Diese Stimmung führte ihn frühe in die Kreise leidender und zurückgesetzter Menschen und dadurch zu tausend Erfahrungen, die die innigste Wehmut über sie und die Menge und die Natur ihrer Leiden in ihm rege machten und ihn zugleich von dem dringenden Bedürfnis, tiefgreifende Mittel gegen die vielseitigen Ursachen ihrer Leiden zu suchen überzeugten. Die höhere Aufopferungskraft seiner Magd flößte ihm eine hohe Achtung für die Menschennatur auch beim Niedrigsten im Volke ein. Seit seinen Jünglingsjahren wallte sein Herz, wie ein mächtiger Strom, einzig und einzig nach dem Ziele, die Quelle des Elends zu stopfen, in die er das Volk um sich her versunken sah. (P. W. IX, 17.) Aber ihm mangelten Weltkenntnis, wirtschaftliche Kräfte und die Ruhe der Reifung. (P. W. IX, 203.) Pestalozzi war einer von den Gelehrten, die Fichte charakterisiert als solche, die wohl von der göttlichen Idee ergriffen sind, nicht aber eine abgeschlossene gelehrte Bildung besitzen und darum auch nicht die Fähigkeit, die Wirklichkeit ihrem Wollen zu unterwerfen. Pestalozzi lebte in einer Zeit und in einem Vaterlande, wo die besser gebildete Jugend den Ursachen der Landesübel nachforschte. Die Zöglinge eines Bodmer und eines Breitinger, die Zeitgenossen eines Iselin, eines Blaner, eines Tschiffeli, eines Jetzeler, eines Fellenberg, mehrerer Escher, Hirzel,

Tscharner, Wattemoyle, Grafenriede und so vieler edler Menschen waren nur von diesem einen Bestreben beseelt. Sie fanden die Quellen der Übel im Zusammenfluß von einer Menge ungleichartiger, aber stark ineinander greifender und tief und vielseitig wirkender Umstände, Verhältnisse, Ansichten, Einsichten und Gewohnheiten, wodurch der einzelne Mensch im Lande, in seiner Lage und durch dieselbe zu einer Kraftlosigkeit und Unbehilflichkeit versinken mußte, die es ihm unmöglich machte, in derselben das zu sein, was er als Mensch von Gottes- und als Bürger von Rechts- und Staatswegen darin hätte sein und werden sollen. (P. W. IX, 204.)

Auf Grund dieser persönlichen Anregungen versuchten Fichte und Pestalozzi mit Aufopferung ihrer Lebenskraft nach einer befriedigenden Lösung der sozialen Frage. Diesem Zwecke diente zunächst ihre Geschichtsphilosophie.

Fichtes und Pestalozzis Geschichtsphilosophie.

Die wichtigsten Quellen für Fichtes und Pestalozzis Geschichtsphilosophie sind Fichtes »Grundzüge« von 1804/05 und Pestalozzis »Nachforschungen« von 1797. Es mag hier darauf hingewiesen werden, daß diese Schrift Pestalozzis zuerst Veranlassung gab, Beziehungen zwischen Fichte und Pestalozzi herzustellen. J. R. Fischer, ein Schüler Fichtes, vergleicht in einem Briefe an seine Freunde A. N. Zehender und J. K. Steck im Anschluß an die Nachforschungen die Verschiedenheit der Darstellung mit der Gleichheit der Ideen Fichtes und Pestalozzis. (P. W. VII, 378.)[1] (*Israel*, Pest.-Bibl. I, 113/114.) Der Charakter der Fichteschen und Pestalozzischen Geschichtsphilosophie ist durch die Verschiedenheit der beiden Denker bedingt. Fichte will nicht Welt- und

---

[1]) Ich verweise auf Raumers Vermutung und deren Widerlegung: Pest.-Bibl. I, 109.

Menschenbeobachter sein, sondern Philosoph. Aus einem apriorischen Einheitsbegriffe, aus einem Weltplane, beschreibt er die ganze geschichtliche Entwicklung der menschlichen Gattung mit Beschränkung auf das Erdenleben, das doch wieder nur eine Epoche des Einen ewigen Lebens ist. Die Beweggründe für seine Untersuchungen liegen in dem Erkenntnisstreben nach Verständnis der Gegenwart und der Zukunft. Pestalozzi geht von weit mehr persönlichen Erlebnissen aus. Sein starkes mitleidendes Gefühl für die Widersprüche, die in der menschlichen Natur liegen und doch unmöglich deren Wesen ausmachen können, verlangt nach einer philosophischen Lösung dieser beunruhigenden Erscheinung. Angeblich will er zu diesem Zwecke nur seine Lebenserfahrungen ausbreiten; in Wahrheit aber schleichen sich auch bei ihm apriorische Konstruktionen ein, die zu der von ihm durchaus subjektiv beurteilten gegenwärtigen Entwicklungsreihe das uranfängliche und zukünftige Werden hinzufügen.

Auch die grundlegenden Ergebnisse der Fichteschen und Pestalozzischen Geschichtsphilosophie stimmen überein. Nach Fichtes Weltplan ist der Zweck des Erdenlebens der Menschheit der, daß sie in demselben alle ihre Verhältnisse mit Freiheit nach der Vernunft einrichte. Wenn die Gattung als ein vollendeter Abdruck ihres ewigen Urbildes in der Vernunft dasteht, so ist die diesseitige geschichtliche Entwicklung abgeschlossen; die Menschheit betritt die höheren Sphären der Ewigkeit. Bis zu diesem Zeitpunkte durchläuft die Vernunftentwicklung nach festen unbeweglichen Gesetzen die fünf Epochen des Vernunftinstinktes, der Autorität, der Befreiung von Autorität und Vernunftinstinkt, der Vernunftwissenschaft und der Vernunftkunst. Auch Pestalozzis geschichtsphilosophischer Entwicklungsprozeß ist eine aufsteigende Entwicklung vom Naturinstinkt zur sittlichen Vernunfterkenntnis. Fichte und Pestalozzi sind insoweit beide Optimisten. Pestalozzis drei Entwicklungsstufen

des tierischen, gesellschaftlichen und sittlichen Zustandes entsprechen Fichtes Epochen des Vernunftinstinktes, der Aufhebung von Instinkt und Autorität und der Vernunftherrschaft. Fichte verzichtet darauf, ein anschauliches Bild von dem Zeitalter des Vernunftinstinktes zu entwerfen; Pestalozzi hat lebhaftes Interesse an der Darstellung des ursprünglichen Naturzustandes. Er gewinnt dadurch einen aufklärenden Gegensatz zu der gesellschaftlichen Entwicklungsstufe, deren vollendete Verdorbenheit er darstellen möchte. Fichte bedient sich eines anderen Kontrastes. Er versucht die vollendete Sündhaftigkeit in ihrer abschreckenden Gestalt zu zeichnen, indem er ihr ein farbensattes Bild von dem glückseligen Vernunftleben der abschließenden Epochen gegenüberstellt.

Der Naturzustand ist nach Pestalozzis Ansichten von Anfang an einem Degenerationsprozeß unterworfen. »Der wahre Naturzustand ist der höchste Grad tierischer Unverdorbenheit, das harmlose Wohlwollen des tierischen Instinktes.« (P. W. VII, 438.) In der Gegenüberstellung von Mensch und Tier sieht das achtzehnte Jahrhundert viel schärfere Gegensätze als das moderne Denken. Ist der Naturzustand denkbar und gibt es einen Zeitpunkt, in welchem der Kinderzustand des Menschen ganz rein ist, das ist, in welchem das Kind ganz ohne Kenntnis des Übels, des Schmerzes, des Hungers, also ganz ohne Leiden in der Welt lebte? (P. W. VII, 439.) Ist der Glaube an ein uranfängliches paradiesisches Sein berechtigt? (P. W. VII, 419.) Diese Fragen sind nur unter großer Einschränkung zu bejahen. Dieser Zustand dauert nur solange wie der Augenblick, in welchem das Kind auf die Welt kommt. Beim ersten weinenden Laut ist der Punkt schon überschritten, von dem die tierische Harmlosigkeit des Kindes eigentlich ausgeht. »Mein tierisches Verderben war plötzlich da und dauerte lange, und ich schmiegte mich, nur durch das Elend seiner Folgen gebeugt, ins Joch des bildenden gesellschaftlichen

Lebens.« (P. W. VII, 419.) In unsern Begriffen aber enden wir den Naturstand erst da, wo der Zustand unsers Geschlechts in einem hohen Grade verwickelt und mühselig zu werden anfängt. Bis auf diesen Punkt nennen wir den Menschen in unendlich verschiedenen Abstufungen seines Daseins immer Naturmensch. Wie der Mensch aus der Hand der Natur kommt, ist er ganz Unschuld. Aber wir ahnen diesen Zustand nur, wir kennen ihn nicht. »Ich besitze eine Fähigkeit, mich selbst im Genuß der vollen Kraft meines Instinkts und der ganzen Reinheit meines Wohlwollens zu denken. So entsteht in mir ein Bild der Unschuld. »Diese Unschuld aber fällt mir in einem gedoppelten Gesichtspunkt ins Auge. Im ersten, wie ich beschaffen sein würde, wenn der Eindruck des Übels wieder in mir ausgelöscht wäre. Dieses letztere Bild der Unschuld wird zum Ziel der Vollkommenheit, zum Fundament meines sittlichen Zustandes.« (P. W. VII, 439/441.) Bei der Lektüre Pestalozzischer Schriften gewinnt man den Eindruck, daß Pestalozzi gern vom Naturzustande redet. Es schwebt ihm hierbei ein Idealmensch vor Augen, der ausgestattet ist mit der ganzen Fülle ungebrochener Naturkraft, der im Genusse des uneingeschränkten Naturreichtums ein behagliches naturfreies Dasein führt und trotz seiner Tierheit ein durchweg wohlwollendes und einheitsvolles Wesen ist. So steht er unvergleichbar höher als der verstümmelte Mensch einer verschrobenen Kultur.

Pestalozzi steht mit diesen Gedankenreihen am Ende des sentimentalischen Naturalismus des achtzehnten Jahrhunderts. Sieht man von der Bardendichtung ab, worin sich zu dem Sehnen nach einem vergangenen Naturideal ein starkes nationales Element gesellt, so ist die eigentliche Heimat dieser Zeitströmung die Schweiz. Hier war das Land, wo sich am ersten noch ein Bild von dem erträumten idealischen Naturleben annäherungsweise in der Anschauung darbot. Geßner brachte diese Zeitstimmung in seinen Idyllen zum Ausdruck, Haller in

seinen »Alpen«, wodurch er zum unmittelbaren Vorläufer Rousseaus wurde, der in seinem »Emile« dem Naturevangelium die typische Form verlieh. Herder, Goethe, Schiller wurden von ihm beeinflußt, so auch Pestalozzi und Fichte. Diese beiden blieben nicht bei Rousseau stehen. Ihr Kritizismus und ihr historisches Denken erkannten die Berechtigung der Kultur an und erblickten in den Schäden der französischen Überkultur doch nur vorübergehende Übelstände, die sich notwendig mit einer solchen Durchgangsstufe verbinden und forderten dementsprechend nicht Rückkehr zur Natur, sondern Versittlichung und Vernunftdurchdringung der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung. Der Naturzustand Rousseaus hebt nicht bloß die Herrschaft der Sinnlichkeit auf, sondern auch Tugend und Vernunft, er schafft die neue Tiergattung Mensch. (F. W. VI, 341.)[1])

Wenn Fichtes und Pestalozzis Gedanken über die Menschheitsentwicklung von einem starken Optimismus getragen werden, so ruhen ihre Urteile über ihre gegenwärtige Zeit auf einer schwer pessimistischen Grundstimmung.[2]) Das Geschlecht ihrer Tage erscheint ihnen fast unheilbar verderbt; das ist eine Gefühlsweise, die einem sittlichen Denker zu jeder Zeit eigen sein wird, insonderheit freilich in Zeiten politischer Bedrückung. In dem Bericht über den Begriff der Wissenschaftslehre und der bisherigen Schicksale derselben, geschrieben 1806, klagt Fichte: »Welcher Schmerz übrigens und innige Wehmut uns ergreife, indem wir aus dem klaren Äther der tiefsten Betrachtung, in welchem wir am liebsten uns aufhalten, herunterzusteigen haben in den Abgrund der intellektuellen und moralischen Verkehrtheit in der Wirklichkeit, tut nicht not zu schreiben.«

---

[1]) Auch durch die damals aufblühende Literatur der Reisebeschreibungen wurde der Naturalismus genährt.

[2]) Fichtes und Pestalozzis Ausführungen hierüber lassen sich nur so recht würdigen, daß man beide Denker als bewußte Reaktionäre gegen den Aufklärungsgeist auffaßt.

(F. W. VIII, 373/374.) Die allgemeine Schlaffheit und Geistlosigkeit des Zeitalters ist ihm zuwider. (F. W. VIII, 384.) Fichte will eine geschichtsphilosophische Charakteristik seines Zeitalters geben, die ohne Klage, Satire und Anmaßung in der Sphäre des idealisierten Gemäldes bleibt. (F. W. VII, 15.) Was die Stellung innerhalb der Menschheitsentwicklung anbetrifft, so steht die gegenwärtige Zeit für Fichte an den Enden der Welt der Dunkelheit und der der Klarheit, der Welt des Zwanges und der der Freiheit; sie ist das Zeitalter der absoluten Gleichgültigkeit gegen alle Wahrheit und der völligen Ungebundenheit ohne einigen Leitfaden: der Stand der vollendeten Sündhaftigkeit. Chronologisch läßt sie sich nicht genau kennzeichnen. Ein solches Übergangszeitalter hat im besonderen Maße fließende Grenzen. Die Vorstellung von jener Zeit als einer Durchgangsstufe ist auch Pestalozzi geläufig. Es drängt sich beiden — das ist die zu Grunde liegende Psychologie ihres Denkens — der Eindruck auf, daß die bedeutungsvollen, überall sichtbaren Umwälzungen ihrer revolutionären Gegenwart ein neues Zeitalter herbeiführen müssen. Sie stehen weit über ihrer Zeit und erkennen, daß das anbrechende Neue eine notwendige gesunde Reaktion gegen das abgewirtschaftete Alte ist. Demgemäß gestalten sie die Geschichtsphilosophie dieses Prozesses.

Der Begriff, der Fichten zum Leitfaden wird bei der Beurteilung aller Zeiten, ist der des Lebens für die Gattung. Im Mittelpunkte seines sozialen Interesses steht die Frage: Wie weit war dieser Begriff im jeweiligen Denken des allgemeinen Bewußtseins vorbereitet? Seiner Zeit ist nach Fichtes Meinung die vollkommene Abneigung gegen das Leben für die Gattung eigen. Die Selbstsucht ist der alleinige Lebenstrieb der Gesamtheit geworden. (F. W. VII, 270.) Der Vernunftinstinkt der früheren Epochen, der auf das Leben der Gattung gerichtet war, wurde von dem dritten Zeitalter aufgegeben, ohne daß die Vernunft in einer anderen Gestalt an die

Stelle desselben gekommen wäre. Der bloße Naturtrieb der Selbsterhaltung und des persönlichen Wohlseins wurde frei, der nichts Reelles kennt als das Leben des Individuums. Es blieb nur übrig die nackte Individualität. Der Gedanke eines organischen Gattungsganzen war der Zeit eine leere Abstraktion.

Aus diesem antihumanistischen und antisozialen Charakter seiner Zeit erklärt Fichte deren naive Erkenntnistheorie. Es herrscht die an sich rühmenswerte Klarheit des Begriffs, die aber in diesem Falle verwerflich ist, da ein stehendes und schon vorhandenes Begriffssystem zum Maßstab des Seins gemacht wird. Das Zeitalter der leeren Freiheit weiß alles, ohne zu lernen, urteilt über alles, ohne zu prüfen. Ein vorhandener Begriff und ein angeborner Verstand entscheidet über das ganze Welt- und Glaubenssystem. Ihr gemeiner und gesunder Menschenverstand will nur das Wohlsein des einzelnen. Aus der Prämisse: was ich nicht begreife, das ist nicht, folgt sofort: nun begreife ich überall nichts, als was sich auf mein persönliches Dasein und Wohlsein bezieht; darum ist auch nichts weiter; und die ganze Welt ist eigentlich nur darum da, damit ich dasein und wohlsein könne. Diese Denkart, gleichviel, ob sie nur im dunkeln Bewußtsein oder zur klaren Theorie ausgebildet ist, ist die wahrhafte Grundtriebfeder des gewöhnlichsten Handelns. Die Mittel der Selbsterhaltung lassen sich nur durch Empirie feststellen. Es ist daher ganz natürlich und notwendig, daß von einem Zeitalter, dessen ganzes Weltsystem lediglich durch die Mittel der persönlichen Existenz erschöpft wird, die Erfahrung als die einzig mögliche Quelle aller Erkenntnis angepriesen werde. Alles von der Erfahrung unabhängige Apriori wird verleugnet und verlacht. Eher kann man dem weidenden Stier auf Grund seines Instinktes eine Erkenntnis apriori zuschreiben als dem Denken dieser Zeit. Wo es inkonsequenterweise die Möglichkeit einiger über die Kenntnis der bloßen Körperwelt hinausliegenden Wissenschaft zu-

gibt, da stellt es sich auf den unnützen Standpunkt der absoluten Skepsis.

Antihumanismus und Antisozialismus bedingen ferner die utilitaristische Umwertung aller Werte. In Absicht der Einwirkung auf die Natur und des Gebrauches ihrer Kräfte und Produkte sieht das Zeitalter überall nur auf das unmittelbar und materiell Nützliche. Die schöne Kunst ist dem Verstandesmenschen nur Torheit und Schwärmerei, Mode- und Luxussache. Die Staatsverfassungen sind auf luftigen und gehaltleeren Abstraktionen erbaut oder auf bunt aneinandergereihten Stücken verschiedener abgestorbener Zeitalter. Die Moral verflacht zu einem ganz seichten Utilitarismus. Die Religion verwandelt sich in eine Glückseligkeitslehre. Die Vernunft erscheint lediglich als eine Empfindung gewisser müßiger Menschen, die man Philosophen nennt. (2. Vorlesung.)

Diese typischen Grundzüge geben dem dritten Zeitalter den Charakter der Leere. Die Begriffe seiner Wissenschaft sind leer; denn es fehlen die Ideen. Darum ist es ein schwaches und kraftloses Zeitalter; es ist oberflächlich, weil die wissenschaftliche Durchdringung fehlt. Seine wissenschaftliche Darstellung ist nicht organisch, sondern aggregatförmig, ohne Klarheit, voll ermüdender Deutlichkeit. Sein Witz ist langweilig und bedient sich zu seiner Wirkung des Spottes. »Im Lachen des Zeitalters lachet der ewige Witz des Weltgeistes ihrer selbst.« (F. W. VII, 66/77.) Die Volkserziehung läßt dem Geiste der Zeit gemäß die Kinder lesen, schreiben und unter dem Namen des Katechismus eine systematische und tabellarische Dogmatik erlernen. Das ganze Zeitalter hat sich in ein stehendes Heerlager formaler Wissenschaft verwandelt. Es ist verdienstvoll, daß es die Wissenschaft an alle Menschen zu bringen sich bestrebt. Alle ohne Ausnahme müssen über kurz oder lang zur Vernunftwissenschaft kommen; darum müssen alle ohne Ausnahme erst von dem blinden Autoritätsglauben losgerissen werden. Aber die Art und Weise, wie dies geschieht,

ist nicht die rechte. Die Begriffe von Denkfreiheit und von Freiheit des Urteils der Gelehrten und von der Publizität werden auf die übelste Weise ausgelegt. Unter Freiheit versteht man ein ohne Richtung Herumschwärmen innerhalb des leeren Gebiets grundloser Meinungen; dadurch wird aber die Vernunft aufgehoben. Es ist ein freies Schweben zwischen der Autorität und dem leeren Nichts. Die Republik der Wissenschaftskundigen nennt sich Gelehrten-Republik. Der Eintritt in diesen glorreichen Senat des Menschengeschlechts wird gewöhnlich durch den nächsten Buchdrucker eröffnet. Das Schreiben und Lesen der reinen Schriftsteller und Leser wirkt wie narkotische Mittel und versetzt in den behaglichen Halbzustand zwischen Schlafen und Wachen. (F. W. VII, 79/90.) Diese in sich allerdings konsequente Denkart des Zeitalters beruht nicht auf logischen Denkfehlern, sondern auf dem ganzen mangelhaften Sein der Zeit.

Pestalozzi bewegt sich in seinen Urteilen über seine Zeit nicht von der Fichteschen Idee des Lebens für die Gattung, sondern von dem Begriffe der harmonischen Bildung des Individuums aus. Er sucht eine Antwort zu geben auf die Frage: Wie weit förderten, bezw. hemmten die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse die menschheitsvolle Ausgestaltung des einzelnen? Pestalozzis Urteile über seine Zeit sind in seinen Aussagen über den gesellschaftlichen Zustand enthalten. Er selbst bezeichnet am Ende der »Nachforschungen« die niedergelegten Erfahrungen als persönliche Eindrücke von der letzten Hälfte des Jahrhunderts. (P. W. IX, 515.) Nur ist zu beachten, daß Pestalozzis Äußerungen über die gesellschaftlichen Zustände nicht mit Beschränkung auf seine Zeit ausgesprochen werden, sie gelten für den gesellschaftlichen Zustand schlechthin, in dem Pestalozzi etwas höchst Unvollkommenes erblickt.[1]) Darin kommt

---

[1]) Wenn Pestalozzi über den gesellschaftlichen Zustand schlechthin also urteilte, so ergibt sich schon daraus, daß er sich nur zu

Pestalozzi wieder mit Fichte überein, daß er in dem gesellschaftlichen Leben seiner Zeit nur die Ausartung der tierischen Selbstsucht erblickt. Die zweite Entwicklungsstufe der Menschheit ist eine Degeneration der ersten.

1. Alles ursprüngliche kraftvoll Große geht verloren. Als ein verdorbener Naturmensch tritt der Mensch in den gesellschaftlichen Zustand, der wesentlich in Einschränkungen des Naturstandes besteht. (F. W. IX, 443.) Alle Vorteile des Naturstandes gehen im gesellschaftlichen Leben verloren; für die ursprünglichen tierischen Güter gibt es nur einen kümmerlichen Ersatz. Der Naturmensch sucht im gesellschaftlichen Leben tierischen Genuß und verliert in dieser Rücksicht unendlich. (P. W. IX, 444.) Er wird ein Duodezmensch mit verstümmelten Kräften. Die kraftvolle Menschheit verschwindet. (P. W. IX, 445.) Die Übel des gesellschaftlichen Zustandes steigen in dem Grad, als unverhältnismäßige tierische Kräfte in demselben freien Spielraum finden. Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt und im gesellschaftlichen nur die Form ändert, aber um deswillen nicht mit weniger Leidenschaft geführt wird, im Gegenteil, der Mensch führt ihn in diesem Zustand mit der ganzen Schiefheit und Härte seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur. (P. W. IX, 446.) Entmenschlichung ist das Ergebnis der gesellschaftlichen Einwirkung. Fichte faßt den Gedanken in die Worte: »Nicht die Natur ist's, die uns verdirbt, diese erzeugt uns in Unschuld, die Gesellschaft ist's.« (F. W. VII, 490.)

2. Der wohlwollende und rechtliche Sinn wird durch das gesellschaftliche und staatliche Verderben erstickt. Wohlwollen und Zutrauen werden im Gang der Geschäfte außer Einfluß gesetzt. Wenn die Regierung Zutrauen

---

einem sehr bedingten Sozialismus verstehen konnte, wie im Kapitel über den Individualismus des näheren ausgeführt werden wird.

fordert, so ist das eine betrügerische Täuschung. (F. W. IX. 447.) Zutrauen und Wohlwollen ist eine Inkonsequenz gegen das Wesen des gesellschaftlichen Zustandes. (P. W. IX, 448.)

Der Mensch weiß es nie an sich selber, wenn er aus Selbstsucht handelt. (P. W. IX, 449.) Die Macht benutzt alle Lügenkünste einer Diplomatie, um ihre tierischen Gelüste zu verschleiern. Die Verwirrung unserer alternden Staatskünste hat das Wesen unsers guten menschlichen Daseins verschlungen und Sittlichkeit, häusliche Kunst und gesetzliches Recht müssen allgemein dem glänzenden Elend der öffentlichen Staatsscheinordnung unterliegen. Die französische Staatskunst mit ihren Kabinettskrümmungen und Kabinettsgewalttätigkeiten haben es soweit gebracht, daß wir nur öffentliche Menschen geworden sind und keine Privatmenschen mehr sein können. Durch sie haben wir den süßen Namen Vaterland verloren und sind Staatsbürger geworden. (P. W. IX, 450.) Die gesetzlose Gewalt glaubt, sie sei selber das Gesetz, sie wähnt, Gesetz und Recht liege in ihr, wie die Eier in den Hühnern. (P. W. IX, 451.) Das gesellschaftliche Unrecht will die Vernichtung aller Selbständigkeit des Volkes. (P. W. IX, 452.) Die meisten europäischen Staatsgebäude sind in ihren innern Teilen morsch.

3. An die Stelle der ursprünglichen tierischen Einheit tritt die widerspruchsvolle Natur des gesellschaftlichen Menschen. Der Mensch geht, entweder durch tierische Unbehilflichkeit gezwungen oder durch den Besitz überwiegender Kräfte gereizt, freiwillig in den gesellschaftlichen Zustand hinüber. (P. W. IX, 455.) Die Neigungen der ursprünglichen bloß tierischen Entwicklung werden durch die gesellschaftlichen Angewöhnungen nicht ausgelöscht. (P. W. IX. 456.) Naturfreiheit und gesellschaftliches Recht sind in unserm Geschlecht ewig im Kampf. (P. W. IX, 457.) Ich lebe als Tiermensch vollends unbefriedigt im gesellschaftlichen Zustand, der

Genuß des Rechts ist für mein tierisches Wesen nur Schein. Ich finde mich in meinen tierischen Ansprüchen am Ende einer jeden bürgerlichen Laufbahn immer betrogen. Mit der Harmonie meiner tierischen Kräfte geht meine tierische Glückseligkeit verloren. (P. W. IX, 459.)

4. Die neuen aus dem gesellschaftlichen Zustande heraus entstandenen Werte dienen durchweg tierischen Zwecken. Die menschliche Erkenntnis und damit die Anfänge der Wissenschaft haben ihren Ursprung in der tierischen Natur; ihr Zweck ist die Erleichterung des tierischen Daseins. Aber die Entartung des Erkenntnisstrebens führte zum Gegenteil. Eine Menge Menschen mit den ausgebreitetsten Kenntnissen wurden Träumer, Bettler und Schurken. (P. W. IX, 388.) Wie der Mensch bereits in Eden mit tierischer Roheit die Früchte des Baumes der Erkenntnis an sich riß, so geschieht es immer.« (P. W. IX, 389.)

Das Erwerbsrecht, auch innerhalb der gesellschaftlichen Vereinigung aus tierischen Bedürfnissen entstanden, führte infolge eines weitgehenden Mißbrauches wiederum dazu, die wonnevolle Behaglichkeit und die wohlwollende Gemütsstimmung des Naturlebens auszulöschen. (F. W. IX, 389.)

Das Eigentum, ebenso in der tierischen Natur wohl begründet, wurde mißbraucht und dadurch die Quelle aller irdischen Übel. Der falsche Gebrauch arbeitete dem gesellschaftlichen Zwecke entgegen. (F. W. IX, 390.) Jeder Mensch hat ein Recht auf Eigentum. Der Staat müßte einen Ausgleich des Güterbesitzes herbeiführen. Diese Sätze finden sich nahezu wörtlich in Fichtes Schriften. »Seinen Rechtsanspruch auf Eigentum hat jeder als Mensch; dieser Rechtsanspruch aller ist gleich: Das vorhandene, zum Eigentum zu machende, müßte daher von Rechtswegen unter allen gleich geteilt werden.« (F. s. W. VII, 210.) Vollkommen wäre nach Fichtes Ansicht die Gesellschaft, wenn in ihr für die Entwick-

lung und Befriedigung aller Bedürfnisse, und zwar für die gleichförmige Entwicklung und Befriedigung aller gesorgt würde. (F. W. VI, 325.)[1]) Pestalozzi findet, daß die Staaten desto weniger solche Aufgaben an sich herankommen lassen, je aufgeklärter unsere Zeiten werden. Unsere Gesetzgebungen besorgen den Staat und machen alle Kronen glänzend, dem Besitzlosen lassen sie im Militärdienst oder in der Lotterie ihr Glück versuchen. Die Lasten sind nicht proportional verteilt. (P. W. IX, 391.) Indem die träge Gutmütigkeit der Menschen den unrechtmäßigen Ursprung des gesellschaftlichen Zustandes vergessen läßt, leben die Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft so zusammen, als ob die Staaten durch einen gesellschaftlichen Vertrag sich gebildet hätten. (P. W. IX, 392.) Es liegt im Wesen der tierischen Macht, daß sie in den Händen der Herrenmenschen zur Unterwerfung der Herdentiere führt.

Das gesellschaftliche Recht ist ganz und gar kein sittliches Recht, sondern eine bloße Modifikation des tierischen. (P. W. IX, 394.) An andern Stellen verbessert Pestalozzi diese Aussage durch die Ansicht, daß der Begriff eines Naturrechts eine Täuschung ist. Dieselbe Meinung vertritt Fichte. Jeder Rechtsbegriff ist ein gesellschaftlicher Begriff. Der Begriff des Naturrechts ist ein übertragener Begriff in dem Sinne, einen Ausgleich zwischen dem gesellschaftlichen Leben und dem Naturzustand herbeizuführen. (P. W. IX, 441. 482.) Die Macht versucht aus selbstsüchtigem Interesse, das Verhältnis zwischen ihr und dem Volk als ein sittliches Verhältnis in die Augen fallen zu machen. (P. W. IX, 394.) Eine gesunkene Macht ist geneigt, Volksdummheit

[1]) Fichtes ethischer Sozialismus leitet den Eigentumsbegriff und das Arbeitsrecht aus moralischen Schlußfolgerungen ab; das Eigentum ist die Sphäre selbständiger Arbeit, es ist notwendig zur Erhaltung der sittlichen Freiheit. Die Vertiefung des Arbeitsbegriffes hat ihren letzten Grund in Fichtes Zentrallehre: Sittlichkeit = Tätigkeit = Arbeitsleistung.

und Volkssittlichkeit in ihren Begriffen miteinander zu verwechseln und beide als Polster ihrer tierischen Behaglichkeit anzusehen. Die Macht kommt mit sich selbst in Widerspruch und glaubt auf der einen Seite wirklich, der Staat müsse auf Sittlichkeit gegründet sein, auf der andern Seite führt sie ihre Bürger selber zu hundert und hundert Verhältnissen, Umständen und Genüssen, die alle Fundamente der Sittlichkeit in unserm Geschlecht auslöschen.« (P. W. IX, 395.) Die Macht hebt sich als Macht auf, wenn sie sittlich wird. Das Recht des Adels ergibt sich folgerichtig aus der tierischen Natur.[1]) Das Kronenrecht ist für den sinnlichen, selbstsüchtigen Menschen das non plus ultra aller möglichen Attentate gegen alle Fundamente der gesellschaftlichen Wahrheit und des gesellschaftlichen Rechts.« (P. W. IX, 403.)

Die bürgerliche Freiheit ist ein kümmerlicher Ersatz der Naturfreiheit. Im bürgerlichen Leben ist alles Tun und Lassen des gesellschaftlichen Menschen ein ewiges Haschen nach Selbständigkeit, freilich ein ohnmächtiges und fast immer mit der Kränkung des Fehlgreifens gebrandmarktes Haschen. (P. W. IX, 404.)

Die Religion entkeimt der tierischen Neigung zur Behaglichkeit.

Fichte und Pestalozzi sind nicht gesonnen, ihrer Zeit, an der sie so eine abfällige Kritik üben, alles Gute abzusprechen. Fichte weiß, daß sich in einer und derselben Zeit Bestandteile gar verschiedener Zeitalter einander durchkreuzen und sich vermischen können. Auch in dem Denken dieser Zeit glimmt ein Funke des höhern Lebens fort, dem man Zündstoff geben muß. (F. W. VII, 33.) Pestalozzi ist der Ansicht, daß die gesellschaftlichen Zustände trotz ihrer Verdorbenheit doch eine notwendige

---

[1]) Die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts urteilte in ungerecht harter Weise über den Adel; Pestalozzi und Fichte mildern diese Urteile.

Entwicklungsstufe darstellen und indirekt die Entstehung der Sittlichkeit vorbereiten.

Fichte und Pestalozzi geben schließlich in einer für sie charakterischen Weise eine Schilderung des sittlichen Menschheitszustandes. Fichte entwirft mit unverkennbarer Freude ein ideales Gemälde der sittlichen Weltordnung im Vernunftzeitalter. Dieser Periode ist im Gegensatz zur dritten Epoche die Hingabe an das Leben der Gattung eigen. Bereits in der Grundlage des Naturrechts hatte Fichte ausgeführt, daß der Begriff des Menschen gar nicht der Begriff eines einzelnen ist; denn ein solcher ist undenkbar, sondern der einer Gattung. (F. W. III, 39.) Daß es Individuen noch außer dem Ich gibt, deduzierte er aus dem Begriffe der vernünftigen, zwecksetzenden Ursache, die wiederum bedingt wird durch die bedingungslose Freiheit des Ich, welche der zwecksetzenden Ursache zu ihrer Anregung und Auslösung bedarf. (F. W. III, 39.) Die übereinstimmende Organisation aller Individuen, wodurch diese zu Einer Gattung werden, erklärt Fichte durch eine Art prästabilierter Harmonie. Er spricht von einer Harmonie der Geister. (F. W. II, 299. 302.) Die Handlungen freier Wesen haben Folgen in andern freien Wesen nur durch den unendlichen, alle Einzelne vermittelnden Willen. (F. W. II, 307.) »Gemeinschaftliche Vervollkommnung, Vervollkommnung seiner selbst durch frei benutzte Einwirkung anderer auf uns und Vervollkommnung anderer durch Rückwirkung auf sie als auf freie Wesen, ist unsere Bestimmung in der Gesellschaft. (F. W. VI, 310.) Der Mensch ist kein ganz vollendeter Mensch und widerspricht sich selbst, wenn er isoliert lebt. (F. W. VI, 306.) »Es ist nur ein schwerer Fiebertraum, der die Stirn des Egoisten umzieht, wenn er glaubt, daß er für sich allein zu leben vermöge. (F. W. VII, 63.) Das vernünftige Leben besteht darin, daß die Person in der Gattung sich vergesse, ihr Leben an das Leben des Ganzen setze und es ihm aufopfere. Das ist Aufhebung

der Individualethik, die zu ihrem größten und vornehmsten Gebote das suum esse conservare hat. Gewiß ist der Mensch von Natur Egoist. Auch seine Liebe zu andern Individuen ist nur der Vorhof des höheren Lebens. Das vernunftmäßige Leben besteht aber darin, daß man sich selbst in den Ideen vergesse, keinen Genuß suche noch kenne, als den in ihnen und in der Aufopferung alles anderen Lebensgenusses für sie. Ist es wirkliches Dasein, so strömt ein unaussprechlicher Genuß höchster Seligkeit von ihm aus. Alle Empfindungen des Mißfallenden und Widerwärtigen, so wie die der Sehnsucht und der Leere sind nichts anderes denn die Geburtsschmerzen des seiner vollendeten Entwicklung entgegenringenden höheren Lebens. Dieses Leben für die Gattung, die Aufopferung alles Individuellen für das Leben in den Ideen ist von jeher vorhanden gewesen in den führenden Geistern der Menschheitsentwicklung, in den »Religiösen«. Sie haben die Kultur der neu-europäischen Länder geschaffen. Sie waren Herren, die große Strecken ihrem Zeitalter zuvoreilten, Riesen unter den Umgebenden an körperlicher und geistiger Kraft. (F. W. VII, 34—47.) Das Aufgehen in der Idee ist das wahrhaft Leben Schaffende, mag sich dieses in Wissenschaft, Religion oder andern Geistesorganisationen ausdrücken. Dieses Eine Leben ist die gemeinsame Wurzel aller Werte schaffenden Geistestätigkeiten und der Grund alles Seins. Alles Leben in der Materie ist Ausdruck der Idee: denn die Materie selber in ihrem Dasein ist nur Widerschein einer unserem Auge verdeckten Idee und daher kommt die ihr selber beiwohnende Regsamkeit und Lebendigkeit. Das Leben in der Idee ist die höchste Glückseligkeit. Das verzehrende sinnliche Leben einerseits und das gefühlausschaltende Pflichtleben andrerseits werden aufgehoben. Die Pflicht wird Liebe und Seligkeit. Es ist daher Unkunde, wenn man einer tiefen Philosophie zutraut, sie wolle die finstere Sittenlehre der Selbstkreuzigung und Ertötung erneuern. O nein, ein-

laden will sie, daß man hinwerfe, was keinen Genuß gewährt, damit dasjenige, was unendlichen Genuß verleiht, an uns kommen und uns ergreifen könne. Die Seligkeit des Lebens in der Idee ist das unmittelbare Gefühl ursprünglicher, rein und schlechthin aus sich selbst hervorgehender Tätigkeit. (F. W. VII, 49—158.)

Pestalozzis Aussagen über den sittlichen Menschheitszustand sind von einer realistischeren Betrachtungsweise eingegeben, sie sind viel individueller gefärbt als die analogen Anschauungen Fichtes. Nach Fichtes Meinung besteht das Wesen der Sittlichkeit in dem Dienste für das Gesamtwohl. Darum ruhen seine Betrachtungen in den Grundzügen auf dem Widerspruch zwischen den selbstsüchtigen Neigungen und den kollektivistischen Pflichten des Menschen. Dieser Widerspruch, an dem natürlich jedes Individuum teilhaftig ist, ist ein Widerspruch innerhalb der menschlichen Gattung. Wenn das Wesen der Sittlichkeit in der Auflösung dieses Widerspruches besteht, so ist damit der objektive Charakter der Sittlichkeit bestimmt. Pestalozzi geht in den »Nachforschungen« auch von den Widersprüchen der menschlichen Natur aus. Diese liegen aber innerhalb des einzelnen Subjekts und sind der Gattung angehörig, nur weil sie in jedem Individuum wiederkehren. Sie erklären sich aus dem Nichtzustandekommen der subjektiven Moralität infolge der gesellschaftlichen Verdorbenheit, der sich keiner gänzlich entziehen kann. Neben den tierischen Neigungen sind im Menschen noch Strebungen nach etwas Höherem, das Pestalozzi Sittlichkeit nennt. Er gibt also eine Begriffsbestimmung des subjektiven Charakters der Sittlichkeit. Von diesem Gesichtspunkte aus erklären sich Pestalozzis Bemerkungen über den sittlichen Zustand. Erstens: Das Sittliche ist notwendig zur individuellen Vervollkommnung. Die sittliche Kraft betrachtet alle Dinge dieser Welt nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner Veredelung beitragen. Sie entspringt aus dem mir wesentlich einwohnenden Gefühl: Ich vervollkommne mich selbst,

wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will. (P. W. VII, 467.) Das ist eine formale Begriffsbestimmung der Sittlichkeit, wie auch Fichtes Aussagen über das objektive Wesen der Sittlichkeit formaler Natur sind. Die Sittlichkeit erscheint als ein rein subjektiver Wert, wenn Pestalozzi äußert: »Die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien.« (P. W. VII, 468.)

Pestalozzis kritischer Wirklichkeitssinn verrät sich wieder in dem zweiten Leitsatz: Vollendete reine Sittlichkeit ist ein der Menschennatur unerreichbares Ideal. Reine Sittlichkeit streitet gegen die Wahrheit meiner Natur, in welcher die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt, sondern innigst miteinander verwoben erscheinen. (P. W. VII, 470.) Der Anspruch an eine ganz reine Sittlichkeit würde mich dahin bringen, mich der verlornen Unschuld meiner Natur näher zu glauben, als ich im Verderben des gesellschaftlichen Zustandes ihr nahe sein kann. Die berechtigten realen Bedürfnisse des Menschen verhindern das Zustandekommen der reinen Sittlichkeit. (P. W. VII, 471.) Die Welt der Wirklichkeit steht in der Mitte zwischen meiner tierischen Unschuld und meiner sittlichen Vollendung; ihre Existenz ist bedingt durch die Nichtexistenz der alleinigen Herrschaft einer der beiden Zustände. Der sterbliche Mensch sieht die Unschuld an den beiden Grenzen seines Daseins und lebt in ihrer Mitte. Wir kennen von der Sittlichkeit unserer Natur eigentlich wenig außer der Arbeit an unserm verschütteten Selbst. (P. W. VII, 472.) Diese Gedankenreihen ruhen auf einem neuen, dritten Grundmotiv: das Sittliche ist das Produkt einer langen Entwicklung, nichts Ursprüngliches, sondern ein sehr allmähliches durch Gegendruck veranlaßtes Erwachen in uns schlummernder Kräfteanlagen. Fichte ist natürlich auch in seiner Geschichtsphilosophie durchweg von dem Entwicklungsgedanken eingenommen. Aber das sich Entwickelnde ist bei ihm

die objektive Sittlichkeit, bei Pestalozzi die subjektive. Viertens: Pestalozzi gibt auch eine materiale Begriffsbestimmung der Sittlichkeit. Sie klingt an Kants Sittlichkeitstheorie an. Pestalozzi schreibt: Die Harmonie meiner Selbstsucht mit meinem Wohlwollen ist an sich selbst nichts anderes, als eine sinnlich tierische Einlenkung zu der Gemütsstimmung, in welcher die Sittlichkeit, d. i. das Übergewicht meines gereinigten und erhöhten Wohlwollens über meine Selbstsucht meiner Natur möglich wird. Durch diese Erklärung kommt ein objektives Element in die Sittlichkeit — und dadurch vollzieht sich eine Annäherung an Fichte —; denn das Wohlwollen ist eine soziale ethische Idee.

So oft auch Fichte und Pestalozzi sich in ihren Urteilen über soziale Verhältnisse begegnen, so oft führt sie ein Gegensatz doch immer wieder auseinander. Fichte hatte einen neuen sozialen Begriff entdeckt, den Pestalozzi noch nicht denken konnte. Es handelt sich um die Übertragung des beziehungsreichen Begriffes Organismus auf die menschliche Gesellschaft, die man bisher nur als Aggregat von Individuen angeschaut hatte. Dieser Denkakt mußte notwendig einen neuen Staatsbegriff nach sich ziehen. Es ist durchaus verständlich, daß sich Pestalozzi zu ihm in Gegensatz setzte.

Fichtes und Pestalozzis Anschauungen über den Staat.

Fichte entwickelt den Begriff des absoluten Staates in der zehnten Vorlesung der »Grundzüge«. Er unterscheidet Form und Materie des Staates. Der Form nach ist der absolute Staat eine künstliche Anstalt, alle individuellen Kräfte auf das Leben der Gattung zu richten und in demselben zu verschmelzen; also, die Idee überhaupt äußerlich an den Individuen zu realisieren und darzustellen. (F. W. VII, 147.) Der Staat ist eine Zwangsanstalt, bis im Zeitalter der Vernunftwissenschaft die Idee in allen ein eigenes inneres Leben bekommen

hat. Voraussetzung hierfür ist, daß der Staat nach außen sicher gestellt ist. Um seiner Selbsterhaltung willen muß er gegen die ihn umgebende Wildheit kämpfen. Der universelle Kultivierungsprozeß ist zu Ende, wenn die ganze Menschheit zu einer einzigen Völkerrepublik der Kultur zusammengeschmolzen ist. Die Materie des Staates stimmt überein mit dem obsoluten Zweck der Gattung. Aus diesem Grunde betrachtet der Staat die Summe seiner Bürger als die menschliche Gattung selbst. Das Humanitätsideal geht auf in dem Staatsideal. Bereits diese doppelte Begriffsbestimmung Fichtes, die sich auf den Satz zurückführen läßt: Der Staat als organischer Zusammenschluß aller Individuen ist der Träger der Gattungsidee — gegen die Auffassung als eines losen Aggregats wendet er sich bereits im Naturrecht — widerspricht den Anschauungen Pestalozzis. Gewiß fordert Pestalozzi auch die Hingabe der Individuen an das Leben der Gattung. Der Staat aber würde sich selbst zerstören, wenn er diese Aufgabe zu seinem Zwecke machte. Er ist und bleibt ein Werk der tierischen Selbstsucht, wie diese sich in furchtbar erhabener Weise im Napoleonischen Staate verkörpert. (P. W. XI, 80. 96. 97.) Dem entsprechend ist die Folgerung mit Pestalozzis Ideengang unvereinbar, die Fichte aus seinem Staatsbegriffe notwendig zieht: Alle Individuen durchaus ohne Ausnahme dienen mit allen ihren individuellen Kräften dem Staate. (F. W. VII, 145.)[1] Den Einwand, es sei nicht nötig, alle Kräfte der Individuen für den Staatszweck in Anspruch zu nehmen, widerlegt Fichte mit aller Entschiedenheit. Der Staat braucht zur Verwirklichung seines Zweckes sämtliche Kräfte. Rein individuelle Zwecke soll es im vollkommenen Staate nicht geben. Die Bildung des einzelnen schließt der Staats-

[1] Diese Forderung wie die gesamte Staatsauffassung Fichtes ging weit über das soziale Programm der Philanthropinisten hinaus, das in der »Gemeinnützigkeit« gipfelte.

zweck in sich ein. Dabei betont Fichte, daß er hierbei vom vollkommenen Staate rede, von dem das Gesetz uneingeschränkt gelte. (F. W. VII, 147.) Die Idee des vollkommenen Staates ist für Pestalozzis Denken einfach absurd. Sie ist eine contradictio in adjecto. Wohl gibt Fichte zu, daß der vollkommene Staat nur annäherungsweise in der Unendlichkeit verwirklicht werden kann. Aber an der Idee des vollkommenen Staates nimmt er keinen Anstoß. Pestalozzi führt in seiner bedeutungsvollen Abhandlung: »An die Unschuld ...« von 1814/15 aus, daß es in dem Staat als solchem, unabhängend von seiner mehr oder minder guten äußern Verfassung, Übel gibt, die mit seinem Wesen so innig verbunden sind, daß man sie beinahe als im Staat ewig bestehend ansehen muß. »Die kollektive Existenz unsers Geschlechts hat als solche Erfordernisse, die mit den Ansprüchen der Individuen und mit den höhern Ansichten der Menschennatur und ihrer wesentlichen Bestimmung in einem ewigen Widerspruch stehen.« »Jede Staatsvereinigung hat den Keim dieses Widerspruchs in sich selbst.« (P. W. IX, 78.) Pestalozzi findet also den unlösbaren Widerspruch, an dem der Staat ewig kranken wird, in dem Widerstreit zwischen den kollektivistischen Interessen des Staates und den individualistischen Interessen seiner Bürger. Das Materiale der Gattungsidee ist Sache des Individuums. »Das Individuum ist die einzige reine Basis der wahren Veredelung der Menschennatur und der sie bezweckenden wahren Nationalkultur. (P. W. XI, 90.) Pestalozzi wehrt sich entschieden gegen die Anmaßungen des Staates, die Menschen allein für sich in Anspruch zu nehmen. (P. W. VII, 478.) Er verabscheut die menschlichkeitslose Staatstrunkenheit. (P. W. VII, 479.) Im Staate vollzieht sich nach Pestalozzis Urteil eine Abschwächung der allgemeinen Sittlichkeit trotz aller Weisheit der Gesetzgebungen und Verfassungen. (P. W. XI, 78.) Fichte kommt scheinbar diesem Satze durch das

beachtenswerte Zugeständnis entgegen, daß die höchsten Geistesorganisationen Kunst, Religion, Wissenschaft und Sittlichkeit aus dem Interessenkreise, bezw. dem Machtgebiete des Staatslebens herausfallen.[1]) Die mechanische Kunst, welche die Unterwerfung der Natur bloß zu dem Zwecke unserer sinnlichen, leichteren und angenehmeren Subsistenz bezweckt, steht auf gleicher Stufe mit Industrie und Landwirtschaft. Die Pflege dieser drei Arbeitszweige ist allerdings eine Hauptaufgabe des Staates. Dem stimmt Pestalozzi zu. Die schöne Kunst aber, welche die Unterwerfung der Natur unter das höhere geistige Bedürfnis des Menschen bezweckt, um der Natur das majestätische Gepräge der Idee aufzudrücken, ist nicht durch den Staat bedingt. Ihre Entwicklung wird jedoch zweifelsohne beschleunigt, wenn möglichst günstige wirtschaftliche und politische Verhältnisse eintreten. Darum wird erst der ewige Friede die Künste gebären; erst dann wird sich die schöne Kunst über die ganze Nation und alle Arbeitszweige derselben ausbreiten. Es scheint, als ob Fichte schließlich ein ästhetisches Zeitalter als höchste Vollendung erwarte. (F. W. VII, 166.) Die letzte Epoche der geschichtlichen Entwicklung ist nicht die der Vernunftwissenschaft, sondern die der Vernunftkunst.

Die wahre Religion ist auch nicht Staatszweck; denn sie ist so alt als die Welt, und darum älter als irgend ein Staat. Die Staatsreligion ist Betrug. (P. W. VII, 505.) Die Kirche, welche für Aufbewahrung und Verbreitung der Religion sorgt, ist eine vom Staate völlig

---

[1]) Dieses Bekenntnis Fichtes muß freilich so gedeutet werden, daß es sich auf den Wirklichkeitsstaat, nicht aber auf den Idealstaat bezieht, den sich Fichte je länger je mehr so dachte, daß es darin keine rein individuellen Zwecke gibt, also daß auch alle Kulturaufgaben Angelegenheiten des Staates werden. Das kommt z. B. in den Exkursen zur Staatslehre von 1813 klar zum Ausdruck, wo der Staat als Erziehungsinstitut betrachtet wird. Vergl. S. 63 u. 64 dieser Abhandlung.

unabhängige Gesellschaft. Die Religion soll nie die Zwangsanstalt des Staates für ihre Zwecke in Anspruch nehmen und der Staat nie Liebe und Religion erzwingen wollen. (F. W. VII, 187—189).

Die strenge Wissenschaft — weit über das gewöhnliche Leben erhaben und auf dasselbe unmittelbar nicht einfließend, muß dem Staate, je mehr er seine Form verbessert und den Bürger vollständig zu seinem Werkzeuge macht, gerade um so mehr fremde werden und ihm sogar als unnütze Vergeudung einer Kraft und einer Zeit erscheinen, die in seinem unmittelbaren Dienste weit besser angebracht würde; — und immer mehr wird die Benennung: bloße Spekulation, das sichere Zeichen der Verwerfung werden. Bei dieser Sachlage ist die strenge Wissenschaft glücklich genug, wenn sie vielleicht aus praktischen Gründen vom Staate geduldet wird.[1])

Die Tugend kann kein Zweck des Staates sein; denn ihrem Wesen widerspricht der Charakter einer Zwangsanstalt. Diese Ansicht vertrat Fichte bereits im angewandten Naturrecht. (F. W. III, 359.) In dieser Auffassung stimmen Fichte und Pestalozzi mit Kant und dem philosophischen Denken ihrer Zeit überein, das sichtlich an der reinlichen Scheidung von Legalität und Moralität interessiert war. Der Freiheitsbegriff zwingt Fichte sogar zu der Schlußfolgerung, daß der Mensch vernünftige Wesen nicht einmal als Mittel für ihre eigenen Zwecke brauchen darf. Der Mensch darf kein vernünftiges Wesen wider dessen Willen tugendhaft oder weise oder glücklich machen [abgesehen davon, daß er es nicht kann.] (F. W. VI, 309.) Diese Absicht wäre eine Verletzung der Freiheit des Nächsten und damit zugleich eine Trübung der eigenen Freiheit. Der Staat kommt für die Förderung der Sittlichkeit nur insoweit in Frage, als er durch sein bloßes Dasein die Möglichkeit der allgemeinen Entwicklung der Tugend unter dem Menschen-

---

[1]) Aus diesen Worten spricht bitterer Hohn.

geschlechte dadurch ermöglicht, daß er äußere gute Sitte und Sittlichkeit hervorbringt. (F. W. VII, 168.) Auch Pestalozzis Ansicht geht dahin, daß durch die besten Verfassungen die möglich günstigsten Bedingungen für die freie Entfaltung der sittlichen Werte geschaffen werden müssen. (F. W. XI, 86.) Der Nationalsittlichkeit spricht Pestalozzi ebenso jeglichen Wert ab wie der Staatsreligion. „Ich halte Sittlichkeit, Zutrauen, Dankbarkeit usw., insofern selbige als Werk der Masse oder der Repräsentation der Masse zum Vorschein kommen, für nichts anderes, als für einen frommen Betrug.“ (P. W. VII, 496.) Das schließliche Zustandekommen der reinen Tugend bleibt freilich dem Individuum vorbehalten. Fichte gesteht sogar zu, daß durch die Vollendung aller staatlichen Verhältnisse wertvolle menschliche Tugenden verschwinden werden. Aller Heroismus, alle Selbstverleugnung, kurz alles, was wir an dem Menschen zu bewundern pflegen, wird aufgehoben und nur die Liebe des Guten als das einige Unvergängliche bleibt übrig. Der Staat kann die Entwicklung dieser Liebe dadurch, daß er die entgegengesetzte Liebe des Bösen tief in das geheimste Innere der Brust zurückscheucht und ihr durchaus keine Vorteile verstattet, sondern eitel Nachteil ihr zuwiegt — lediglich erleichtern. In wessen Gemüte diese Flamme der himmlischen Liebe sich entzündet, der schwebt, so gebunden er auch äußerlich erscheine, dennoch innerlich frei und selbständig selbst über dem Staate wie über allem, was uns hienieden drängt und beengt. Wohl den Menschen, daß sie für diese Liebe nicht die nur langsam sich vorbereitende Vollendung des Staates zu erwarten haben, sondern in jedem Zeitalter und unter allen Umständen jedes Individuum sich zu ihr erheben kann. (F. W. VII, 169. 170.)

Durch diese zeitweiligen Zugeständnisse Fichtes wird zweifelsohne die Fichtesche Staatsvollkommenheit begrenzt. Auch sie ist nur noch eine relative Größe. Dieses Entgegenkommen Fichtes bedeutet gewiß eine Annäherung

an Pestalozzi, mehr aber nicht. Der Staat bleibt trotz dieser Einschränkungen für Fichte eine Vernunftorganisation, während Pestalozzi in ihm ein elendes Machwerk des selbstsüchtig berechnenden Verstandes verblickt.[1]) Fichte bezeichnet in den Grundzügen als die zweite Form der Uridee das Ausströmen der Urtätigkeit in die gesellschaftlichen Verhältnisse der Menschheit — sie ist die Urheberin alles Rechts und aller Ordnung unter den Menschen. (F. W. VII, 59.) »Der Staat selbst ruht auf allgemeinen Vernunftbegriffen.« (F. W. VII, 549.) »Die Einrichtung das Staates lag in der göttlichen Idee.« (F. W. VI, 369.) Diese Aussagen beziehen sich alle auf den Idealstaat. Über den Wirklichkeitsstaat urteilt er wesentlich anders. In der »Bestimmung des Menschen«, welche Schrift allerdings der früheren Zeit angehört, sagt Fichte: »Im Innern jener sonderbaren Verbindungen, die das vernunftlose Ohngefähr zusammengebracht, und welche man Staaten nennt, erhält der Mißbrauch eine feste Form. Sie müssen sich von innen aus naturnotwendig auflösen und der Gründung des wahren Staates den Platz räumen.« (F. W. II, 273.)

Da Fichte in dem Kommen der absoluten Vernunftherrschaft die letzte und höchste Kulturstufe erwartet, so kann für ihn auch der vollkommene Staat kein Selbstzweck sein.[2]) Bereits 1794 in der zweiten Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten schreibt er: »Es ist der Zweck aller Regierung, die Regierung überflüssig zu machen.« (F. W. VI, 306.) Dieser Satz findet sich auch

---

[1]) Geschichtlich angesehen ordnet sich der Pestalozzische Staatsbegriff dem Aufklärungsdenken unter, insofern er individualistisch ist; aber das revolutionär Negative bedeutet einen wesentlichen Fortschritt, der absolutistische Staat fällt vollkommen, während die Philanthropinisten z. B. nicht ernstlich an ihm gerüttelt hatten; Pestalozzi läßt sich in seinen Anschauungen über Staat und Gesellschaft nur begreifen, wenn man ihn als eine unausgeglichene Übergangserscheinung auffaßt.

[2]) Der Begriff der vernunftbeherrschten Gesellschaft wird demnach dem Staatsbegriff übergeordnet.

in Herders Schulreden. Der vollkommene Staat Fichtes soll nur die Lebensbedingungen schaffen, welche die menschliche Vollendung ermöglichen. Der vollkommenste Staat ist der Sitz der höchsten Kultur. (F. W. VII, 162.) Hat der Staat die Kulturarbeit geleistet, so macht er sich überflüssig, er hebt sich auf. »Der Staat ist nichts Erstes und für sich selbst Seiendes, sondern bloß das Mittel für den höheren Zweck der ewig gleichmäßig fortgehenden Ausbildung des rein Menschlichen in dieser Nation.« (F. W. VII, 391.) Die Auflösung des Staates, der ein frei nach Vernunftgesetzen sich auslebender Organismus ist, vollzieht sich nicht durch einen revolutionären Bruch, sondern durch eine kontinuierliche Entwicklung. Für Pestalozzi ist es selbstverständlich, daß der Staat keinen Eigenwert hat. Pestalozzi schwebte wohl in Anlehnung an die freie Schweizer Rupublik das Ideal vor Augen, daß der Staat überwunden werden muß durch die freie Selbstregierung der zu kleinen Gemeinschaften zusammengetretenen sittlich selbständig gewordenen Individuen. Die freien wahrhaft konstitutionellen Verfassungen betrachtete er nur als Ausgleichungssysteme zwischen den kollektiven Ansprüchen unsers Geschlechts und den Ansprüchen der Individualexistenz der Bürger. (P. W. XI, 88.)

In den Exkursen der Staatslehre von 1813, worin Fichte über die Errichtung des Vernunftreiches spricht, werden die Mittel genannt, die den vollkommenen Staat zu stande bringen sollen. Der Staat muß sich als ein Erziehungsinstitut betrachten.[1]) Bereits in der siebenten »Rede« spricht Fichte die Ansicht aus, daß der Staat auf der Grundlage einer nationalen Erziehung an den Personen seiner erwachsenen Bürger die fortgesetzte Erziehung des Menschengeschlechts sein könne. (F. W. VII, 366.) Freie Einsicht und freier Gehorsam treten an

---

[1]) Die Forderung, daß der Staat eine große Erziehungs-Anstalt sein müsse, hatte man schon Jahrzehnte vorher aufgestellt; da aber der moderne Staatsbegriff noch fehlte, so faßte man diese Aufgabe sehr äußerlich auf.

die Stelle des Zwanges. Aus dem Kreise der besten Volksbildner müssen die Regierungsbeamten gewählt werden. Der Regent und die Minister sollen aus der höchsten Sphäre der Intelligenz hervorgehen; es sind bejahrte Männer, die ihr Leben lang über den Staat nachgedacht haben. Nach der achten Erlanger Vorlesung von 1805 über das Wesen des Gelehrten soll der Regent sein Zeitalter historisch kennen und durchaus verstehen und begreifen, es vom Standpunkte des göttlichen Begriffes würdigen. Der Regent betrachte sich als eines der körperlich existierenden Gliedmaßen der Gottheit, durch welche sie geradezu eingreift in die Wirklichkeit; er ist die unmittelbare Erscheinung Gottes in der Welt. Das göttliche Bewußtsein macht den Gang des Regenten sicher, entschieden und ohne Wanken; es entlastet ihn von allzugroßer Verantwortung.[1]) Über die bisherige Prinzenerziehung mit ihrem oberflächlichen weltmännischen Charakter ergeht sich Fichte in stark ironisierender Polemik. (F. W. VII, 523—526.) Pestalozzi stellt begreiflicherweise viel bescheidenere Forderungen an den Regenten. Er verlangt nicht, daß dieser und seine Minister Gelehrte sind. Aber er kommt doch wieder mit Fichte zusammen, indem auch er den Herrscher sich als einen Erzieher denkt. Das Verhältnis von Vater und Kind soll der Typus sein für das Verhältnis zwischen Fürst und Untertan. Der Regent soll ein Mann sittlicher Kraft und göttlichen Glaubens sein. Das wahre Regieren setzt Menschenwürde, wahre Erleuchtung, gründliche Kenntnisse und Charakterstärke voraus. (P.

---

[1]) Da Fichte die höchsten Kulturaufgaben zur Sache des Staates macht, so sind alle diese Sätze über den Regenten sehr verständlich. Die Philanthropinisten forderten für den Fürsten eine über das Durchschnittsmaß hinausgehende Bildung, aber zum Gelehrten wollten sie ihn keineswegs erziehen; Basedow schied das Universitätsstudium aus der Fürstenerziehung aus. Die oberste Aufgabe des Herrschers nach philanthropinistischer Auffassung war ein guter, vorbildlicher Lebenswandel.

W. XI, 147.) Das Bewußtsein der Gotteinheit der Menschen regelt das Verhältnis zwischen Fürst und Untertan. (P. W. III, 323. 324.) Auch Pestalozzi ist der Gedanke geläufig, daß der Regent ein Priester der Gottheit ist. In diesem Zusammenhange macht er dem schlechten Staatsmann Goethe schwere Vorwürfe. »Deine Kraft ist gleich dem Drang großer Fürsten, die dem Reichsglanz Millionen Volkssegen opfern.« Man vergleiche in der Abendstunde die Aphorismen 168 bis 174.

Fichtes Nationalismus.

Ein ganz eigentümliches Gepräge empfängt die Fichtesche Staatslehre schließlich noch dadurch, daß sie mit seinem Nationalismus eine Verschmelzung eingeht.[1]) Die »Reden« sind der Ausfluß des Fichteschen Nationalismus. Auch diese Denkrichtung war in der Zeit lange vorbereitet. Eine nationale Unterströmung war immer in der Entwicklung des deutschen Geisteslebens vorhanden. Im siebzehnten Jahrhundert waren die Sprachgesellschaften, Leibniz und Thomasius die hervorragendsten Vertreter dieser Bewegung. In den großen Persönlichkeiten des Aufklärungsjahrhunderts ging der nationale Zug mit dem kosmopolitischen eine Synthese ein. Klopstocks Bardenpoesie und Hermannsdramen, Lessings Idee eines Nationaltheaters, Bodmers Reproduktionen altdeutscher Literatur, Herders begeisterte Lobreden auf die

---

[1]) Das an sich kosmopolitische Humanitätsideal, das vom Staatsideal in sich aufgenommen worden war, gestaltete sich nunmehr anscheinend zu einem eng begrenzten nationalen Werte. In Wirklichkeit verlief der Prozeß in entgegengesetzter Richtung. Fichtes Nationalismus weitete sich aus zum universellen Humanismus, Deutschheit und Menschheit wurden eins. Es läßt sich nicht bezweifeln, daß Fichte von einem glühenden Patriotismus beseelt war, der sich mit dem zeitlich vorausgehenden kosmopolitischen Humanismus nur so versöhnen konnte, daß er sich ihm zur vollkommenen Gleichsetzung assimilierte. Eine Synthese von Kosmopolitismus und Patriotismus war auch dem Philanthropinismus eigen; sein Patriotismus kann aber nicht dem Fichtes gleichgestellt werden.

Schöpfungskraft der deutschen Sprache wie sein geniales Einfühlen in den Geist der Volkspoesie, Mösers patriotische Phantasien und Goethes Götz, die großen Kunstwerke der klassischen Dichtung legten beredtes Zeugnis ab von dem Wiedererwachen und dem Ringen nach Verselbständigung deutschen Geisteslebens. Am Ende des Jahrhunderts trat an die Stelle des Sturmes und Dranges im Gegensatz zum Klassizismus die Romantik, die von einer Auferstehung des deutschen Mittelalters träumte. Um das Jahr 1800 erschienen drei große nationale Dramen: Goethes natürliche Tochter, Schillers Tell und Schillers Jungfrau von Orleans. Es ist bezeichnend, daß Fichte für Goethes Werk, das sonst wenig Beifall fand, sehr begeistert war. Napoleons Siege und Deutschlands hoffnungslose Niederlage erregten Zweifel an der weiteren Existenzfähigkeit deutschen Wesens. In diesem kritischen Zeitpunkte hielt Fichte aus den Zeitbedürfnissen heraus und für diese berechnet seine Reden. In ihnen gibt er die Gründe an, die nach seiner Ansicht für den hervorragenden europäischen Kulturwert des deutschen Geisteslebens sprechen. Sein Gedankengang läßt sich auf folgende Sätze zurückführen: Jede Nation entwickelt sich nach einem eigenen geistigen Naturgesetze. (F. W. VII, 381.) Die deutsche Bildung unterscheidet sich zu ihrem Vorteil von der Kultur der übrigen germanischen Stämme durch den Charakter kontinuierlicher Entwicklung. Diese ruht auf der ungebrochenen Lebenskraft einer ursprünglichen Sprache. Fichte greift hierbei Gedankenreihen Herders auf, die sich auf den innigen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Vernunftentwicklung beziehen. Er hatte sich zu verschiedenen Zeiten mit Sprachstudien beschäftigt. Fichte lernte italienisch, spanisch, portugiesisch, um die Gesetze kennen zu lernen, nach welchen die lateinische Grundsprache in jedem dieser romanischen Dialekte eigentümlich verändert worden war. (F. L. I, 349.) Fichte erblickt in der deutschen Sprache die Kultursprache der Zukunft, welche

die romanischen Sprachen ablösen wird. Er steigert Herders Gedanken über die Ursprünglichkeit der deutschen Sprache, indem er daraus folgert, daß das deutsche Volk die Erziehung der gesamten Menschheit zu übernehmen habe. Die naturkräftige deutsche Geistesentwicklung verläuft in einem von ernstem Streben beseelten, mühsamen Gestaltungsprozeß, der von satten Anschauungen zu immer reineren Abstraktionsbegriffen fortschreitet. Sie greift ein in das Leben und wird Besitztum des ganzen Volkes. Es gibt keine Scheidung in höhere und niedere Stände, die in einem Volke mit einer toten Sprache notwendig zu stande kommen muß. In dem deutschen Geiste waltet die Schaffenskraft des Einen absoluten göttlichen Lebens. »Der deutsche Geist wird neue Schachten eröffnen und Licht und Tag einführen in ihre Abgründe und Felsmassen von Gedanken schleudern, aus denen die künftigen Zeitalter sich Wohnungen erbauen.« (F. W. VII, 339.) »Der deutsche Geist wird ein Adler, der mit Gewalt seinen gewichtigen Leib emporreißt und mit starkem und vielgeübtem Flügel viel Luft unter sich bringt, um sich näher zu heben der Sonne, deren Anschauung ihn entzückt.« (F. W. VII, 340.) Ein Volk mit einer lebendigen Sprache schafft durch die Kräfte der Genialität und des Fleißes. »Genie ist nur der gewiß notwendige ursprüngliche Antrieb im Menschen.« Fichte versteht also unter Genie gleichwie Herder im Gegensatz zu Jean Paul etwas Gattungsmäßiges. Nur durch den Fleiß wird das vom Genie Hervorgebrachte ins Leben eingeführt. Das Volk der lebendigen Sprache muß größere Mühe bei allem Schaffen anwenden als das einer toten Sprache. So erklärt Fichte die langsame Entwicklung des deutschen Geistes, in der er eine Garantie für ihre künftige Bedeutung erblickt. Fichte kommt wiederum einem Gedanken Herders entgegen, wenn er ausführt: »Nur eine lebendige Sprache führt in sich das Vermögen unendlicher, ewig zu erfrischender und zu verjüngender Dichtung; denn jede Regung des leben-

digen Denkens in ihr eröffnet eine neue Ader dichterischer Begeisterung.« (F. W. VII, 334.) Die kirchliche Reformation Luthers ist ein unwiderlegbarer Beweis dafür, daß die Deutschen sich wirklich also geäußert haben, wie das Volk einer Ursprache sich äußern muß. Ein solches Volk ist durch Begeisterung zu jedweder Begeisterung und jedweder Klarheit leicht zu erheben, und seine Begeisterung hält aus für das Leben und gestaltet dasselbe um. (F. W. VII, 348.) Die Reformation gelang nur dadurch, daß sie Angelegenheit des Volkes wurde. (F. W. VII, 355.) Das Deutsche Volk hat das Christentum in seiner Tiefe erfaßt. Die deutschen sind das volkische Element zu den im Christentum gefundenen Prinzipien: nur durch sie ist der Staat des Christentums möglich und ihn hervorzubringen ihre Aufgabe in der Geschichte. (F. W. VII, 600.) Die Deutschen sind das Volk schlechthin. Deutsch sein heißt einem Volke zugehörig sein. Deutschheit und Ursprünglichkeit sind identische Begriffe. Die wahre deutsche Ursprünglichkeit schafft die wahre Philosophie, die als den Kern aller Erscheinungen das Eine, reine, göttliche Leben betrachtet. Der Glaube an unendliche Verbesserlichkeit, an ewiges Fortschreiten unseres Geschlechtes ist der deutschen Ursprünglichkeit eigen. Deutsch sein heißt an die ewige Fortbildung der Geistigkeit durch Freiheit glauben. Deutsch sein und Charakter haben ist auch eins. (F. W. VII, 446.) Im deutschen Volke erhielten sich die ehemaligen Tugenden Treue, Biederkeit, Ehre, Einfalt, Bescheidenheit und Gemeinsinn, die besonders zur Zeit des deutschen Städtelebens eine glänzende Entwicklung des deutschen Geisteslebens herbeiführten. (F. W. VII, 357.) Wohl hat die deutsche Nation eine falsche Richtung ergriffen, und ihre rückläufige Bewegung lief bis zum Untergange. Dennoch ist die Quelle ihres ursprünglichen Lebens noch nicht versiegt. Man zeige der deutschen Nation ihre Bestimmung, und sie wird ihre Kraft entfalten. In dieser Gewißheit ruft Fichte den Hörern der Reden zu: »Ihr

sehet im Geiste durch das neue Geschlecht den deutschen Namen zum glorreichsten unter allen Völkern erheben, ihr sehet diese Nation als Wiedergebärerin und Wiederherstellerin der Welt.« (F. W. VII, 486.)

Es ist vorübergehend schon erwähnt worden, und es soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, daß auch Pestalozzi von einer edlen Begeisterung für deutsches Wesen erfüllt war; daß er zu den Schweizern gehörte, deren weitschauendes Auge über die Grenzen des engeren Vaterlandes hinwegsah. Es sei z. B. verwiesen auf P. W. VIII, 49—51. Um aber in die gesteigerte Ausdrucksweise Fichtes zu verfallen, dafür fehlten Pestalozzi die erregenden Momente.

Fichtes und Pestalozzis Sozialpädagogik.[1])

Fichte und Pestalozzi hatten in ihrer Geschichtsphilosophie, deren Grundgedanken weit früher vorhanden waren als die endgültige Abfassung, das Ziel der künftigen Menschheitsentwicklung festgelegt. Sie waren beide darin einig, daß eine durchgreifende Umgestaltung der gesellschaftlichen Zustände ihrer Zeit erfolgen müßte. Fichte forderte zu diesem Zwecke die Gründung des vollkommenen Staates. Das deutsche Volk war nach seinem Ermessen zur Lösung dieser Aufgabe berufen. Sobald nun Fichte und Pestalozzi zu der Überlegung fortschritten, wie alle ihre Reformideen im einzelnen verwirklicht werden könnten, so gelangten sie zu der Erkenntnis, daß zuvor eine Grundvoraussetzung erfüllt

---

[1]) Der Begriff Sozialpädagogik hat bei Fichte und Pestalozzi mehr als einen Sinn. Beide wollen sowohl eine Erziehung für die Gemeinschaft wie auch eine Erziehung durch die Gemeinschaft. Diese zwei sozialen Erziehungsformen differenzieren sich wieder, indem Fichte und Pestalozzi in recht verschiedener Weise das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft regeln und sehr voneinander abweichende Grundtypen möglicher Erziehungsgemeinschaften aufstellen, wofür dieses und das folgende Kapitel den Beweis erbringen.

werden müßte. Das erwachsene Geschlecht ihrer Tage war in Zeitanschauungen aufgewachsen, die es für die Aufnahme neuer Gedanken unempfänglich machte. Nur von einer künftigen Generation konnte man annehmen, daß sie zu einer fortschrittlichen Entwicklung aufsteigen würde. Die Bedingung hierfür war, daß eine darauf angelegte Erziehung geschaffen wurde. So ist es nur allzu begreiflich, daß alle sozialistischen Betrachtungen Fichtes und Pestalozzis schließlich in pädagogische Reflexionen münden.[1]) Diese wiederum gruppierten sich um die Kernfrage: Wie soll die ideale Erziehungsgemeinschaft gewonnen werden, in welcher die Kinder im Geiste eines gehaltvolleren Menschentums aufwachsen.

Fichte erklärte in den Reden: »In der Berührung mit uns müssen die Kinder verderben, dies ist unvermeidlich; haben wir einen Funken Liebe für sie, so müssen wir sie entfernen aus unserem verpestenden Dunstkreise und einen reineren Aufenthalt für sie errichten. (F. W. VII, 421.) Er findet also nirgends eine natürliche Gemeinschaft, die zur Grundeinheit des Gesellschaftslebens, so wie dieses in Zukunft sein soll, erhoben werden könnte. Aus diesem Grunde fordert er die Gründung einer künstlichen Erziehungsgemeinschaft, deren Glieder von ihrer gesamten naturgemäßen Umgebung isoliert werden. Fichtes Staatsideal mußte bestimmend auf die Bildung dieser sozialen Grundform einwirken. Aus ihm ergab sich zunächst, daß die Kinder der ganzen Nation dem neuen Erziehungssystem auszuliefern sind. »Erst nachdem ein Geschlecht durch die neue Erziehung hindurchgegangen sein wird, wird sich beratschlagen lassen, welchen Teil von der Nationalerziehnng man dem Hause anvertrauen wolle.« (F. W. VII, 407.) Der Widerstand des Hauses soll durch Zwang gebrochen werden, der

---

[1]) Die Kausalität ihres Denkens ist ganz zeitgemäß; schon lange hatte man sich an den Gedanken gewöhnt, daß die Erziehung das Heilmittel für alle Schäden sei.

ebenso berechtigt sei wie der Zwang zum Kriegsdienst. »Sollten sich unverständige Eltern der höhern Stände weigern, so lasse man ihre Kinder auf die bisherige Weise aufwachsen und in das zu erzeugende bessere Zeitalter hineinreichen, brauchbar lediglich als ein merkwürdiges Andenken der alten Zeit, und um die neue zur lebhaften Erkenntnis ihres höheren Glückes anzufeuern.« (F. W. VII, 437.) Früher hatte Fichte allerdings anders über das Erziehungsrecht des Staates gedacht. Er schreibt im Naturrecht: »Der Staat hat kein Zwangsrecht auf den Gebrauch der öffentlichen Erziehungsanstalten. Der Staat hat die Erziehung nur zu garantieren.« (F. W. III, 363.) Fichtes moderner Staatsbegriff veranlaßte die Meinungsänderung. Sein Gedanke von der Auslieferung der Kinder an den Staat hatte schließlich auch seinen Grund in Fichtes eigener Vergangenheit. Er hatte früh das Elternhaus verlassen, und die wenigen Jahre, die er dort verbrachte, scheinen keine allzutiefe Wirkung in ihm hinterlassen zu haben. Wesentlich anders lagen die Lebensverhältnisse in Pestalozzis Jugendjahren. Er lebte ohne alle Verbindung mit der Welt in der Wohnstube seiner Mutter, von ihr und der treuen Magd mit liebevoller Hingebung gepflegt. In den »Ansichten und Erfahrungen« und in anderen Abhandlungen beschreibt er den tiefen Eindruck, den diese weiblichen Einflüsse auf ihn ausübten. (P. W. IX, 229—232.) Später führte er selbst ein ideales Familienleben. So veranlaßten ihn schon persönliche Erfahrungen neben philosophischen Erwägungen zu der hohen sittlichen und sozialen Bewertung der Familienerziehung. Die Familie ist nach seiner Ansicht für alle Zeiten die gegebene natürliche Urform alles Gemeinschaftslebens. Die Wohnstube ist die allgemeine Realschule der Menschheit. Die größeren gesellschaftlichen Organisationen müssen analog der Familie geleitet werden, die alle höheren Formen der Lebensordnung im Keime in sich enthält. Pestalozzi war viel zu staatsfeindlich, um eine Auslieferung der

Kinder an den Staat zu befürworten. Er will den Menschen nicht für den Staat erziehen, sondern für seine eigene Freiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit. Jeder Mensch soll befähigt werden, sich durch eigene Kraft über die gegebenen Verhältnisse zu erheben, auf daß er ein menschenwürdiges Dasein führe. Diese Bestimmung des Menschen fordert eine Erziehung, die im engsten Anschluß an die natürliche Umgebung den Menschen zum lebenschaffenden Bewußtsein seiner göttlichen Natur emporbildet. »Die Schule als Bildungsstätte der harmonischen Menschlichkeit kann unmöglich Staatschule sein, sie muß mit dem Heiligtum des häuslichen Lebens in Verbindung bleiben.« (P. W. XI, 91.) »Das häusliche Leben ist auf die sittliche, religiöse, geistige, intellektuelle und physische Bildung von größtem Einflusse.« (P. W. XI, 158.) Eine Staatserziehung müßte doch immer wieder auf den Segnungen fußen, die Pestalozzi dem Kindesverhältnis zur Mutter in den ersten Lebenstagen und Kindheitsjahren zuschreibt. Nun war sich Pestalozzi natürlich bewußt, daß nur wenigstens relativ-ideale Familienverhältnisse alle die Vorzüge in sich vereinigen können, denen er den hohen erzieherischen Wert zuerkannte. »Das häusliche, d. h. bloß äußerliche, örtliche Verhältnis des Zusammenlebens von Weib und Kind als solches ist an sich weder sittlich noch unsittlich.« (P. W. XI, 163.) Seine Sozialpädagogik gipfelte demzufolge in der Forderung nach einer Reform des Familienlebens und der Familienerziehung.[1]) Gewiß dachte sich Fichte seine ideale Staatsschule auch von einem familiären Geiste beseelt. Dieser konnte aber nur auf künstliche Weise ausgebildet werden; denn jegliche natürliche verwandtschaftliche Einwirkung wurde ausgeschaltet. Als Fichte die Aphorismen schrieb, betrachtete er einen Fa-

---

[1]) Es darf nicht übersehen werden, daß sich auch die Philanthropinisten in anerkennenswerter Weise um die Reform des Familienlebens und der Familienerziehung ernstlich bemühten.

milienverband als die ideale Erziehungsgemeinschaft. (F. W. VIII, 359. 360.) In den Exkursen zur Staatslehre von 1813 vertritt er dieselben Ansichten wie in den Reden. Er sagt u. a.: »Die Familienerziehung ist niemals die beste, weil sie nicht die durch den besonnensten Verstand geleitete sein kann.« (F. W. VII, 587.) Andrerseits erzog auch Pestalozzi die Kinder außerhalb des Elternkreises in einer besonderen Anstalt, da in den niederen Ständen zunächst alle Bedingungen für eine erfolgreiche Familienerziehung fehlten. Er entfernte die Kinder aus ihrer ungesunden Umgebung; er nahm eine beträchtliche Anzahl der Bettel- und aller Verwahrlosung hingegebener Kinder in sein Haus auf, um sie ihrem erniedrigten Zustande zu entreißen. (P. W. IX, 204.) Was die elterliche Einwirkung dem Kinde unter den vorteilhaftesten Umständen zu erteilen im stande ist, das sollte Pestalozzis Anstalt ihm auch erteilen und zwar mit denselben Mitteln. (P. W. IX, 205.) Wo Vater- und Mutter-Sorgfalt nicht auf natürliche Weise gegeben sind, da müssen sie künstlich hergestellt werden. (P. W. IX, 244.) Die Nötigung hierfür war vorhanden. Der liebe-, weisheit- und kraftlose Zeitgeist arbeitete an der Auflösung des idealen Familienlebens. »Ich sehe mich umringt von einer Welt, wo ich diesen Vater und diese Mutter mit dem gereinigten und veredelten Vater- und Muttersinn weit und breit umsonst suche.« (P. W. IX, 249.)[1]) Darin waren sich Fichte und Pestalozzi wieder-

---

[1]) »Ein Erziehungshaus, vom Vatersinn ausgehend und wirkend auf Kindersinn, ist eines der ersten Zeitmittel, das die Menschheit bedarf, die Zerstörung, die im wirklichen häuslichen Leben selbst stattfindet, zu mildern und den mangelnden häuslichen Sinn unter den Menschen gleichsam wieder neu zu erschaffen.« (P. W. X, 283.) Pestalozzi weist auch darauf hin, daß die Anstaltserziehung doch mannigfache Vorzüge vor der häuslichen Bildung voraus hat. »Sowie das häusliche Leben einzelner Kinder vorzüglich für Gemütlichkeit und Unschuld die ausgezeichnetsten Vorzüge hat, so hat dann hinwieder das gemeinsame Leben vieler Kinder beieinander für die Kraftentfaltung und Wahrheit des wirklichen Lebens Vorzüge,

um einig, daß die von ihnen erstrebte neue Bildung allen Kindern ihres Volkes zu gute kommen sollte. Eine allgemeine Erziehung sollte die Härten der sozialen Ungleichheit hinwegnehmen. Fichte und Pestalozzi glaubten im Gegensatze zu Rousseau, daß es gleich ursprünglich die höchstmöglichste Ungleichheit unter den Menschen gab. (P. W. VII, 421. F. W. VII, 172.) Die physische Ungleichheit entstand nach Fichtes Ansicht, indem die Natur auf die Individuen in der mannigfachsten Weise einwirkte, so daß sich die Fähigkeiten jedes einzelnen in verschiedenem Grade entwickelten. (F. W. VI, 314.) Durch Vernunft und Freiheit wird der Fehler, den die Natur gemacht hat, verbessert. (F. W. VI, 315.) Mehr als eine Verbesserung kann nicht erstrebt werden; denn die Ungleichheit ist in der Menschennatur immer begründet. »Der Arme muß zur Armut und zu solchen Fertigkeiten und Übungen gezogen werden, die ihn in seinem künftigen Leben ruhig und zufrieden machen können.« (P. W. V, 377.) Fichtes Staatsschule ist eine Einheitsschule, in der jedes Kind die Grundlagen der Bildung erhält, durch welche es zur Reife der Menschheit kommt. In gleichem Sinne fordert Pestalozzi, daß den höhern Ständen die Anfangsgründe der gemeinen Erkenntnisse mit den niedern Ständen gleich gegeben werden müssen. (P. W. XII, 388.) In Fichtes Einheitsschule verschwinden alle Standesunterschiede; die Fähigkeiten allein entscheiden das Schicksal des einzelnen. [1]) Zu deren Prüfung vereinigt die Elementarschule alle

---

die im kleinen, häuslichen Verhältnis selten erreicht worden sind.« (P. W. X. 282.) »Wer sich im Geist und in der Wahrheit als Bruder von Hunderten fühlt, der ist ein höherer Mensch als der zärtlichste Bruder von einem.« (P. W. X, 283.)

[1]) Auch die Philanthropinisten hatten einen Ausgleich der Stände erstrebt, ohne aber viel an den bestehenden Verhältnissen ändern zu wollen. Basedows Philanthropin sollte der Anpassung der Stände dienen. Dies geschah aber bezeichnenderweise keineswegs durch eine Aufhebung, als vielmehr durch eine genaue Einordnung der Stände.

künftigen Berufe in sich. Die Teilung in Stände ist nach Fichtes Meinung nichts Verwerfliches, sondern vielmehr etwas Vernunftgemäßes. Die harmonische Arbeitsteilung kommt dem Ganzen zugute. (F. W. VI, 325.) Die wirtschaftlichen Arbeiten bestanden in Acker- und Gartenbau, Viehzucht und Handwerk. Auch Pestalozzi hatte diese Hauptbeschäftigungen des Volkes in seine Anstalten aufgenommen; er betrachtete sie gleichwie Fichte als seine vornehmsten Erziehungsmittel. Fichte und Pestalozzi erfüllten den Arbeitsbegriff mit einem neuen tieferen Inhalte. Die Bildung zur vernunftgemäßen Arbeit wird gleichbedeutend mit Vernunftentwicklung und Bildung zu wahrer Menschlichkeit.[1]) In der fünften Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten schreibt Fichte: »Die Arbeit allein erhebt den tierischen Menschen zu einem vernünftigen Wesen; sie ist die Bildnerin der menschlichen Vernunft. Rousseau vergißt, daß die Menschheit diesem Zustande nur durch Sorge, Mühe und Arbeit sich nähern kann und nähern soll. Die Natur ist roh und wild ohne Menschenhand, und sie sollte so sein, damit der Mensch gezwungen würde, aus dem untätigen Naturstande herauszugehen und sie zu bearbeiten, — damit er selbst aus einem bloßen Naturprodukte ein freies vernünftiges Wesen würde. Nicht das Bedürfnis ist die Quelle des Lasters; es ist Antrieb zur Tätigkeit und zur Tugend. Die Faulheit ist die Quelle aller Laster.« (F. W. VI, 343.) Pestalozzi urteilt: »Feste, strenge und anhaltende gemeine Brotarbeit führt zu wahrer Weisheit und Tugend.« »Die Arbeit wirkt auf Kopf, Herz und Hand.« Die Arbeitsgemeinschaft erhebt sich zur Kulturgemeinschaft. Die Vergeistigung der Arbeit ist das Mittel zu einer zweckmäßigen und würdevollen Kraftentfaltung. Pestalozzi

---

[1]) Die Philanthropinisten traten auch für die Arbeitserziehung ein und forderten zu diesem Zwecke die Gründung von Industrieschulen.

[und ebensowenig Fichte] will nicht eine anhaltende bloß physische Arbeitsanstrengung, welche die Menschen einseitig und unerhoben an den Kot der Erde und seinen nichtigen, ungöttlichen Gewinst anketten würden. Sie sollen nicht Sklaven bloß äußerer Erwerbstätigkeit werden. (P. W. XII, 93.) Die Arbeiten sollen einen vernunftvollen, menschheitsbildenden Charakter annehmen. Der wirtschaftliche Unterricht ist aus einer dreifachen Notwendigkeit geboten: Die Arbeiten dienen der Selbsterhaltung der Anstalten; die Zöglinge, die nur durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgegangen sind, sind zu den arbeitenden Ständen bestimmt; die persönliche wirtschaftliche Selbständigkeit des Menschen ist die unerläßliche Bedingung der sittlichen. Der Unterricht wird der Arbeit gleichwertig beigeordnet. In Pestalozzis Anstalten geschah das Lernen während der Arbeit. Die geistigen Kräfte der Kinder sind rege, wenn ihre Hände die mechanischen Fertigkeiten ausüben. Fichte fordert, daß Unterricht und Arbeit miteinander abwechseln sollen. »Der Unterricht muß als so heilig und ehrwürdig dargestellt werden, daß er der ganzen Aufmerksamkeit und Sammlung bedürfe und nicht neben einem anderen Geschäfte empfangen werden könne. (F. W. VII, 424.)

Die Einheitlichkeit der von Fichte und Pestalozzi geforderten Erziehung wurde auch dadurch gewahrt, daß beide Geschlechter auf dieselbe Weise erzogen und in den gleichen Gegenständen unterrichtet werden sollten. (P. W. XII, 101. F. W. VII. 422.)

Ferner wurde Fichte dem Charakter der Einheitlichkeit dadurch gerecht, daß er das gesamte Erziehungswesen zu reformieren suchte, so, daß die einzelnen Schulgattungen organisch ineinander greifen würden. Dieser Gedanke lag Pestalozzi ferner, da er sich auf die Erziehung der Kinder aus den niedern Ständen beschränkte. Fichte spricht von Pestalozzi, wenn er im Universitätsplane schreibt: »Ein anderer Mann hat in unserm Zeitalter die ebenfalls vorher ermangelnde Wurzel

derselben Pädagogik gefunden. Diese Wurzel macht möglich die erste und allgemeine Schule des Volkes, das letzte Wort nicht für Pöbel genommen, sondern für die Nation.« Fichte betrachtete es als seine besondere Aufgabe, den mittleren Stamm der Pädagogik, die niedere Gelehrtenschule, und den Gipfel der Erziehungskunst, die Universität, neu zu gestalten. (F. W. VIII, 113—120.) Die Gelehrtenerziehung sollte sich unmittelbar an die Einheitsschule anschließen. Die Wahl zu diesem Berufe bestimmt wiederum die Befähigung, nicht aber die Geburt. Die Vorbereitung gibt ein Unterricht in besonderen Gegenständen, der sich auf dem Unterrichte der ersten Klasse organisch erhebt. Es war der Lebensstellung gemäß für Fichte das nächstliegende, daß er das lebhafteste Interesse an einer Reform der höchsten Gelehrtenschule hatte, wie sich dieses im Universitätsplane bei Gelegenheit der Gründung der Universität Berlin bekundete. Die hier ausgesprochenen Reformideen bilden eine Erweiterung und Ergänzung der pädagogischen Gedanken in den Reden. Die Universität soll durch und durch ein Nationalinstitut sein, ein Staat im Staate. Ihre Glieder leben untereinander nach Analogie einer Familiengemeinschaft, vollkommen isoliert von allen irgendwie persönlichen Beziehungen zu Nichtstudierenden; denn nur so gelangen sie zur freien, erhabenen Selbständigkeit. (F. W. VIII, 170.) Die Universität soll ein Bild des vollendet rechtlichen Staates sein, die Akademie in Verbindung mit den übrigen das Bild des vollendet rechtlichen Staatenverhältnisses. (F. W. VIII, 202.)[1]) Der vollendete Gelehrte stellt die höchste Stufe der Vernunftentwicklung dar. Er ist der Träger der göttlichen

---

[1]) Die Universität ist die wichtigste Anstalt und das Heiligste, was das Menschengeschlecht besitzt. Sie ist die sichtbare Darstellung der Einheit der Welt als der Erscheinung Gottes und Gottes selbst. (F. W. VI, 453.) Eine wie kleine Auffassung hatten dagegen die Philanthropinisten: Trapp befürwortete aus moralischen Bedenken eine Aufhebung der Universitäten.

Idee. Entsprechend den verschiedenen Formen, in denen diese in die Wirklichkeit eintritt, erscheint der Gelehrte in der Funktion des reinen Gelehrten oder Dozenten und in der Funktion des Staatsmannes, des Religiösen und des Künstlers. Die Gelehrten, die unmittelbar eingreifen in die Welt, sind der unmittelbare Berührungspunkt Gottes mit der Wirklichkeit; die reinen Gelehrten sind die Vermittler zwischen der reinen Geistigkeit des Gedankens in der Gottheit und der materiellen Kraft und Wirksamkeit. (F. W. VI, 416.) Es ist hieraus ersichtlich, daß Fichte den Begriff Gelehrter in einem viel tieferen Sinne erfaßt als der gewöhnliche Sprachgebrauch.[1])

Die Gelehrten sind die höchsten Erzieher der Menschheit. Bescheidenere Forderungen stellt Fichte an den sogenannten Volkslehrer. Er soll ein frommes, Menschen und besonders das Volk liebendes Herz besitzen. Die Pädagogik soll ihm Geistes- und Herzensangelegenheit sein. Er muß Geistesfreiheit und die zweckmäßigste Methode zu lehren besitzen. Fichte und Pestalozzi finden den Volkslehrer mit diesen Tugenden in dem praktischen Theologen, der sich vornehmlich sozialen Aufgaben widmet. So ist der Pfarrer in Lienhard und Gertrud gezeichnet. »Der Volkslehrer ist in seinem Wesen der Vermittler zwischen dem höheren, dem wissenschaftlich ausgebildeten Stande und dem niederen oder dem Volke. Zunächst zwar, und dies mit vollem Rechte, knüpft er sein Bildungsgeschäft an die Wurzel und das Allgemeinste aller höheren menschlichen Bildung, an die Religion an; aber nicht bloß diese, sondern alles, was von der höheren Bildung an das Volk zu bringen und seinem Zustande anzupassen ist, soll er immerfort demselben zuführen.« (F. W. VIII, 136.) Von ihm er-

[1]) Fichtes Begriff vom Gelehrten war vor allem auch himmelweit von der allgemein-aufklärerischen Auffassung entfernt, wonach das Wort auf jeden angewandt wurde, der die belehrende Tätigkeit berufsmäßig ausübte.

halte das Volk gründlichen Unterricht über den Staat und seinen Zweck und seine Gesetze. Fichte gibt ein Beispiel, wie ein großer Gutsbesitzer selbst oder durch den Volkslehrer den Bauern diese Einsicht gewähren müßte. Er denkt ihn sich als Erzieher und Aufklärer in der Weise eines Arner in Lienhard und Gertrud. (F. W. VII, 223. 224.)[1]) Pestalozzi beschäftigte sich zuvörderst mit der Elementarbildung. Wenn er für diese einen Erzieher und Lehrmeister suchte, so fand er einen solchen in der Mutter. Pestalozzi lebte unaufhörlich in dem Gedanken, daß der ganzen Menschheit Geschicke in die Hände der Mutter gelegt sind. Vor aller Literatur der modernen Frauenbewegung erkannte er mit klarem Blicke den unersetzbaren Wert der Kulturarbeit des mütterlichen Berufes. Das Grundlegende, das den Menschen zum Menschen erhebt, empfängt er von der Mutter. Der ganze Umfang der menschlichen Kräfte und Anlagen geht aus dieser Ruhe und aus dieser Anmut hervor, deren Sicherstellung die Mutter mit liebevoller Ausharrung fördert, und erscheint gleichsam als ein allgemeines Resultat der mütterlichen Sorgfalt und des reinen ersten Lebens im Heiligtum der Wohnstube. (P. W. XI, 20.) Das Zeitweib, die bloß sinnliche Mutter, ist der Urgrund des Zivilisationsverderbens. (P. W. XI, 29.) »Das Weib, das dahin erhoben ist, ihrem Kind im vollen Sinn des Wortes ganz zu leben, d. h. ihr Leben für dasselbe hinzugeben, dieses Weib opfert sich nicht bloß für ihr Kind, es opfert sich für das Menschengeschlecht.« (P. W. XI, 183.) Frauenvereine, Königinnen an ihrer Spitze erheben sich, die heilige Zartheit ihres Geschlechts mit Männerkraft verbunden, hoch über den Zivilisationsschlendrian, der auch ihr Geschlecht erniedrigte, ich möchte sagen entfrauete. (P. W. XI. 206.) Pestalozzi hat in ganz origineller Weise gezeigt, welch unersetzbarer Kulturwert

[1]) Dieses Ideal eines theologischen Volkslehrers hatten auch die Philanthropinisten.

in dem Begriffe Mutter eingeschlossen liegt. Seine Schriften enthalten viele Belegstellen hierfür. Es sei noch die folgende erwähnt: »In der ersten Epoche des kindlichen Lebens ist keine elementarische naturgemäße Bildung denkbar, ohne eine Mutter. (P. W. XII, 460.) Fichte kommt im angewandten Naturrecht auf den Kulturwert der Frau zu sprechen. Er hat von der Liebe des Weibes und von der Heiligkeit der Ehe eine sehr ideale Auffassung. »Die Liebe ist der innigste Vereinigungspunkt der Natur und der Vernunft; sie ist das Vortrefflichste unter allem Natürlichen. »Es gibt keine sittliche Erziehung der Menschheit, wenn nicht das natürliche Verhältnis zwischen beiden Geschlechtern wieder hergestellt wird.« »Die Mutter ist die zweckmäßigste Erzieherin der Töchter, der Vater der zweckmäßigste Erzieher der Söhne.« (F. W. III, 368.) Fichte tritt für die gleichen Rechte der beiden Geschlechter ein; nur soll die Ausübung der Rechte von der weiblichen Schamhaftigkeit geleitet werden. Öffentliche Staatsämter allein können die Weiber nicht verwalten; denn das Versprechen, sich nie zu verheiraten, kann keine Frau vernünftigerweise geben. Dennoch sollen sie auch nicht höhere Schulen und Universitäten besuchen. Ihre Beschwerden sind ungerechtfertigt. Die Resultate der ganzen Kultur erhalten die Weiber in der Gesellschaft, nur ohne die Schale der wissenschaftlichen Form. Diese ist aber doch nur Mittel, nie Zweck. Um dieses Untergeordnete sollten sie den Mann nie beneiden. Es läßt sich nicht behaupten, daß das Weib an Geistestalenten unter dem Manne stehe; aber es läßt sich behaupten, daß der Geist beider von Natur einen ganz verschiedenen Charakter habe. Der Mann bringt alles, was in ihm und für ihn ist, auf deutliche Begriffe ... Das Weib hat ein natürliches Unterscheidungsgefühl für das Wahre, Schickliche, Gute. Man kann sagen, der Mann muß sich erst vernünftig machen, aber das Weib ist schon von Natur vernünftig. Ihr ganzes Gefühlssystem ist ver-

nünftig und gleichsam auf die Vernunft berechnet. Das Weib ist sonach schon durch ihre Weiblichkeit vorzüglich praktisch, keineswegs aber spekulativ. In das Innere über die Grenze ihres Gefühls hinaus eindringen kann sie nicht und soll sie nicht. Populäre Schriften für Weiber, Schriften über weibliche Erziehung, Sittenlehren für das weibliche Geschlecht als solches können die Weiber am zweckmäßigsten schreiben. (F. W. III, 306 bis 352.) Es ist offenbar, daß Fichte und Pestalozzi in diesen Ausführungen von den höchsten Prinzipien aus über ganz moderne Fragen in einer Weise urteilen, so daß selbst eine ausgedehnte Schriftstellerei nach Ablauf eines ganzen Jahrhunderts nicht viel Neues hinzuzufügen vermochte.

Fichte und Pestalozzi sind fest davon überzeugt, daß eine neue Erziehung in ihrem Sinne von den weittragendsten Folgen für ihres Volkes und der ganzen Menschheit Entwicklung begleitet sei. Fichtes Nationalerziehung soll hochgespannte Hoffnungen erfüllen. Von dem Augenblicke an, da ein Geschlecht der nachgewachsenen Jugend durch sie hindurchgegangen ist, braucht der Staat kein besonderes Heer, er hat ein Heer, wie es noch keine Zeit gesehen hat. Die neue Erziehung soll auch eine sichere Garantie für die Verbesserung der Staatswirtschaft geben. Die Zucht- und Verbesserungshäuser werden verringert, die Armenanstalten[1]) fallen gänzlich weg.

5. Kapitel.

Der Individualismus Fichtes und Pestalozzis.

Fichtes und Pestalozzis Individualitätsbegriffe und deren Bewertung.

Zum Zwecke eines abschließenden Urteils über Fichtes und Pestalozzis Sozialismus ist zuvor eine Antwort auf

[1]) Die Frage der öffentlichen Armenfürsorge war seit den Hungerjahren von 1772 und 1773 aktuell.

die Frage notwendig: Welche Rechte erkennen Fichte und Pestalozzi dem Individualismus zu? Diese Frage veranlaßt die andere: In welchem Sinne gebrauchen beide Denker den mehrdeutigen Individualitätsbegriff? Der Begriff Individuum hat den allerkleinsten Umfang, wenn er sich auf ein einziges reales Wesen beschränkt, das eine ganz bestimmte empirische Erscheinungsform hat, die nur einmal in der Welt vorhanden ist. Man abstrahiert in diesem Falle von dem Vorhandensein des allgemeingültigen Gattungsmäßigen und fixiert nur die Summe der zufälligen Eigentümlichkeiten. Dieses Individuum ist nur für die individualisierende Kunst von Interesse, welcher die individualisierende Pädagogik unterzuordnen ist. Dieser Individualitätsbegriff spielt bei Fichte gar keine Rolle. Pestalozzi kannte und schätzte ihn und beachtete ihn in der Ausübung seiner Erziehungskunst. Man lese zum Belege dafür die Kinder-Charakteristiken, die das Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit enthält. (P. W. III, 273/275. 281/284.)[1] Auch sei daran erinnert, daß er in Gertrud eine Mutter zeichnet, die jedes Kind der Eigenart seiner Natur gemäß behandelte. Das rein Individuelle liegt zum guten Teile im Gebiete des Irrationalen. Daß Pestalozzi diesem Gebiete einen besonderen Wert zuerkennt, äußert sich auch in seiner Hochschätzung des Gefühls, das Fichte bezeichnenderweise sehr zurückgedrängt wissen will. Die höheren moralischen Gefühle, die Fichte für sehr bedeutungsvoll hält, sind stark intellektualistisch und frei vom rein Persönlichen.

Ein verwandter Individualitätsbegriff, der aber einen weiteren Umfang hat als der zuerst genannte, liegt dem Pestalozzischen Begriff der Individuallage zu Grunde. Sie hat zu ihrem Inhalte die Summe von Eigentümlichkeiten, die einer numerischen Mehrheit von Individuen

---

[1]) Es sei ferner verwiesen auf eine Ausführung in der Lenzburger Rede: P. W. X, 195.

auf Grund gemeinsamer Arbeitssphäre zukommt, welche mit der Zugehörigkeit zu einer ganz bestimmten Familie gegeben ist. Diese Erkenntnis war auch eine der Prämissen, aus denen Pestalozzi die Notwendigkeit der Familienerziehung folgerte, welche die beste Erziehungsschule ist, insofern sie eine fein differenzierte Individualisierung ermöglicht.

Die auf das Gattungsmäßige gerichtete Psychologie Fichtes und Pestalozzis hat es wiederum mit einem anderen Individualitätsbegriffe zu tun. Sie arbeitet das Gesetzmäßige, Bleibende, Allgemeingültige heraus und versteht somit unter dem Individuum den Träger eines geregelten psychischen Mechanismus'. Dieses Individuum wird als unendlich oft vorhanden gedacht. In allen drei Fällen bezeichnet der Individualitätsbegriff eine empirische Größe.

Im Gegensatz hierzu ist Fichtes erkenntnistheoretisches Ich innerhalb der Wissenschaftslehre metaphysischer Natur. Dieses intelligibele Ich kennt Pestalozzi nicht, höchstens darf man sagen, daß er es intuitiv ahnt. Wie Fichte seinen erkenntnistheoretischen Individualismus in die Erziehungslehre überträgt, beweisen seine Ansichten über die intellektuelle Bildung, die an anderer Stelle dargestellt werden sollen.

Wiederum verändert sich der Begriff vom Individuum, wenn er im ethischen Sinne gebraucht wird. Der ethische Individualismus bildet den Gegensatz zum Sozialismus. Das Individuum ist in diesem Falle eine numerische Einheit, die wiederum als unendlich oft vorhanden gedacht wird. Man abstrahiert von den psychischen Qualitäten im besonderen und allgemeinen und denkt sich das Einzelwesen als die Einheit von Strebungen und Willensregungen, denen gemäß ihrer sittlichen Arbeitsleistung ein relativer oder absoluter Wert zugesprochen wird. Die Entscheidung über den Wert ist abhängig von dem Urteile über die Daseinsberechtigung der Individuen. Pestalozzis empirisches Denken betrachtete die Existenz

der Individuen für gegeben, Fichtes metaphysisches Denken mußte die Daseinsnotwendigkeit der Individuen erst deduzieren. Dies war unumgänglich nötig, da der Wurzelbegriff seiner Philosophie durchaus antiindividualistisch war. Das absolute Ich war etwas ganz anderes als das Ich irgend eines sinnlich begrenzten Individuums. Es war das intelligibele Ursein, von dem jedes empirische Ich nur eine unendlich kleine Teilerscheinung ist. Noch viel weniger hatte es etwas mit dem Ich der romantischen Philosophie gemeinsam, wenn auch zugegeben werden muß, daß romantische Lebensstimmungen an seiner Ausgestaltung mitarbeiteten. Fichte wendete verwickelte Deduktionen an, um aus der Einheit des reinen Ichs die Mannigfaltigkeit der Individuen zu gewinnen. Die Notwendigkeit der Spaltung, wodurch die Einheit in die Mannigfaltigkeit eingeht, begründete er damit, daß jene nur durch diese zum klaren Bewußtsein ihrer selbst komme. Die mannigfaltige Vielheit kehrt zurück zur bewußtgewordenen Einheit. »Das an sich und in der Wahrheit einige und unteilbare Leben ist, in der Erscheinung, in das Leben mehrerer Individuen nebeneinander zerfallen. Diese Zerteilung ist eine Störung und Hemmung des wahren Lebens, wirklich geworden deswegen, damit an ihr, und in dem Streite mit ihr, die Einheit des Lebens mit Freiheit sich bilde, damit es sich selber lebe zur Einheit, und damit alle die getrennten Individuen durch das Leben selber zur Gleichheit der Gesinnung zusammenschmelzen.« (F. W. VI, 369).

In der fünften Vorlesung der Grundzüge unterscheidet Fichte die sinnliche Individualität von der idealen Individualität. Unter jener versteht er die bloß physische, persönliche Existenz, die fallen gelassen werden soll auf Grund der idealen Individualiät, die er richtiger Originalität nennen möchte. Darunter versteht er die durchaus neue, vorher nie dagewesene Gestalt, in der sich die Eine ewige Idee in jedem besonderen Individuum zeigt, in welchem sie zum Leben durchdringt und zwar

ganz unabhängig von der sinnlichen Natur, durch sich selber und ihre eigene Gesetzgebung, mithin keineswegs bestimmt durch die sinnliche Individualität, sondern diese vernichtend. (F. W. VII, 69.) In diesem Scheidungsprozeß wird also nur der idealen Individualität ein Wert zuerkannt. Pestalozzi redet oft von der sinnlich-sittlichen Doppelnatur des Menschen. Menschlich-Bedeutungsvolles kann auch nach seiner Ansicht nur dann entstehen, wenn sich das Tierische dem Sittlichen unterordnet; dieses letztere allein ist absolut wertvoll.[1]) Fichte hat Verständnis für die Reize des Weltenlaufs, die in dem Ausleben des Absoluten in einer unendlichen Fülle von Individualitäten begründet sind. »Die geistige Natur vermochte das Wesen der Menschheit nur in höchst mannigfaltigen Abstufungen an Einzelnen und an der Einzelheit im Großen und Ganzen, an Völkern, darzustellen. Nur so tritt die Erscheinung der Gottheit in ihrem eigentlichen Spiegel heraus, so wie sie soll. Das Zustandekommen der Universalmonarchie bedeutete eine Zerreibung aller Keime des Menschlichen in der Menschheit, sie wäre eine ungeheure Roheit oder Feindseligkeit gegen das menschliche Geschlecht.« (F. W. VII, 467.) Die Daseinsnotwendigkeit der Mannigfaltigkeit der Indivi-

---

[1]) Eine Definition der Lenzburger Rede faßt den Begriff der Individualität im Sinne von Fichtes idealer Individualität. Individualität wird erklärt als die menschliche und geistige Selbständigkeit, d. h. als göttliche Idee, die in einer bestimmten Persönlichkeit sichtbar und wirklich werden soll. (P. W. X, 195.) Vielleicht stammt diese Fassung von Niederer. Man lese ferner den Satz: . . . »wie sich die Humanität in unendlichen Gestalten ausgebiert und auf unzählige Weisen in jedem einzelnen Dasein eigentümlich wird, und wie doch wieder die eine Menschheit in allen erscheint, wie jeder ein Spiegel des Ganzen ist, und dieses, als das Eine, Unwandelbare und Ewige, mehr oder minder sichtbar, in weiterm oder engerm Umfange, mit größerer oder geringerer Herrlichkeit offenbart; dieses zu erkennen ist die Wonne des Methodikers, d. h. des Erziehers, der seine Aufgabe und sein Verhältnis zur Menschheit erkennt.« (P. W. X, 195.) Beachte ferner: P. W. X, 196.

dualitäten ist somit von Fichte nachgewiesen, womit zugleich ein Werturteil ausgesprochen ist.

Es finden sich Stellen in Fichtes Schriften, — einzelne sind schon bei der Darstellung des Humanismus' angeführt worden, — wo die Neigung zu bestehen scheint, dem Individuum nur einen geringen Kulturwert zuzusprechen. Bei der Darstellung des absoluten Staates kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, daß Fichte die individuellen Werte zu sehr als etwas Zufälliges und darum Untergeordnetes betrachtet; daß er die eigene sittliche und geistige Arbeit, die der einzelne selbständig an sich selbst leisten muß, zu gering einschätzt und ihren Selbstwert sehr beschneidet. Nur scheinbar widerspricht dieser Auffassung die Ansicht, daß die großen Individuen, die »Religiösen«, die »Heroen«, die »Riesen« die Schöpfer der neueuropäischen Kultur gewesen seien. (3. Vorl. d. Gr.) Ferner erweckt es den Anschein, als ob Fichte dem ethischen Individualismus ein sehr schwerwiegendes Zugeständnis mache, wenn er in völliger Übereinstimmung mit Pestalozzi anerkennt, daß die höchsten Vernunftorganisationen Religion, Wissenschaft, Kunst und Tugend doch an die selbsteigene Ausbildung des einzelnen gebunden sind. Die Gemeinschaft vermag diese Arbeitsleistung nicht zu übernehmen.[1]) Ihre Produktivität ist vielmehr bedingt durch die mehr oder minder kraftvolle Entfaltung der individuellen Energien. Das ist ein Lieblingsgedanke Pestalozzis, auf dem sein Denken gern ausruhte. Fichte war eine Natur von erhabener Kraftfülle, die anscheinend zur höchsten Schätzung des Individuums aus sich selbst heraus hätte getrieben werden müssen. Doch war er konsequent genug, um sein Denken dem Einen Denken unterzuordnen. In diesem Sinne urteilt er über sich selbst in einem Briefe an Reinhold vom

[1]) Wie schon erwähnt wurde, hat Fichte diesen Gedanken schließlich vermittelst der Idee vom vollkommenen Staate zurückgedrängt.

Jahre 1800: »Meine Entdeckung scheint mir allerdings wahr und wichtig, aber es fällt mir gar nicht ein, mir, diesem Fichte, einen Wert zuzuschreiben oder in höherer Rücksicht zu sagen, daß er, dieser Fichte, sie gar gemacht habe. Die Zeit, Natur, Gott hat sie gemacht.« (F. L. II, 290.) Mit demselben Maßstabe mißt er Kants und Pestalozzis Erfindung. (F. L. II, 291. N. W. III, 267.) Jedes Individuum ist an sich etwas Wertloses, es ist überhaupt nichts Seiendes. Was es vollbringt, das geschieht durch das göttliche Leben, das in ihm ist. So gibt es für den sittlichen Menschen kein reines Verdienst. Die Freiheit bleibt ihm wohl, aber so, daß sie dem Absoluten dient. Der Zweck des Individuums ist überindividuell, er ist mit dem Zwecke des Sittengesetzes identisch, er ist ein Ewigkeitswert. »Ich bin unsterblich, unvergänglich, ewig, sobald ich den Entschluß fasse, dem Vernunftgesetze zu gehorchen.« (F. W. II, 289.) Indem die Vernunft, die in dem Individuum wirkt, die ganze Vernunft zum Objekte hat, geht sie über das Individuum hinaus und dient zur Lösung von sozialethischen und allgemein-menschlichen Aufgaben. Die Werthöhe des Individuums richtet sich also nach dem Umfang des Überindividuellen, das es zum Ausdruck bringt. In diesem Sinne ist Fichte nur bedingterweise Individualist.

Pestalozzi ergeht sich nicht in diesen metaphysischen Spekulationen, somit fallen für ihn auch die Schranken weg, die Fichtes Werturteil über die Individuen begrenzen. Der Individualitätswert bleibt für Pestalozzi schließlich doch der höchste Wert. Allerdings macht er dann die stillschweigende Voraussetzung, daß das Individuum der Träger der Sittlichkeit ist. Die Sittlichkeit aber ist für ihn nichts Intelligibeles. Demnach kann er auch nicht das Individuum in das Intelligibele und Empirische zerlegen und jenem den Wert zusprechen; er muß das ungeteilte Individuum einschätzen. Pestalozzi verurteilt den Massenmenschen, der das Individuum als solches soviel als der Strom den Wassertropfen achtet.

(P. W. XI, 79.) Der Erfahrungssatz, daß nur durch die sittliche Arbeit der einzelnen an sich selbst der sittliche Menschheitszustand herbeigeführt werden kann, gilt ihm zugleich als Beweis für die Daseinsnotwendigkeit der Individuen.

Der Einflufs der Fichteschen und Pestalozzischen Beurteilung der Individualwerte auf ihre Beurteilung der sozialen Werte.

Fichtes und Pestalozzis Beurteilung der Individualwerte war ausschlaggebend für ihre Beurteilung der sozialen Werte. Fichte und Pestalozzi konnten den Begriff der Erziehung nicht ohne den Begriff der Gemeinschaft denken. Wenn für Fichte die Erziehung im wesentlichen der Antrieb zur freien Selbsttätigkeit ist, welcher Gedanke hier vorausgenommen werden soll, so müssen Individuen vorhanden sein, die wechselsweise aufeinander einwirken, so daß der Antrieb zu stande kommt. Pestalozzi fand durch eine scharfsinnige Analyse des Mutterverhältnisses zum Kinde, daß diese von Natur gegebene Gemeinschaft die unerläßliche Bedingung für eine Grundlegung der Erziehung bildet. Fichte und Pestalozzi hatten die klare Erkenntnis, daß das Einzelwesen in geradezu gefahrvoller Weise von dem Menschheitsganzen abhängig ist. Darum waren beide Denker von starken Interessen für eine versittlichende und vernunftdurchdringende Reform der kleineren und größeren Gemeinschaften eingenommen. Wenn nach Fichtes Ansicht die Mannigfaltigkeit zur bewußtgewordenen Einheit zurückkehren soll, so müssen alle Individuen untereinander übereinstimmen. Der Wert der Gesellschaft ist bedingt durch den Umfang und den Grad der Übereinstimmung innerhalb ihrer Individuen. Freilich muß man sich hierbei immer wieder vergegenwärtigen, daß im Grunde genommen die Gesellschaft vor dem Individuum nichts voraus hat, daß sie beide nichts Seiendes sind, daß sie in ihrem Werte bedingt sind durch die Anteilnahme an der Ausgestaltung der objektiven

Werte. Je mehr sich in Fichtes Denken der Begriff des göttlichen Lebens aus dem des absoluten Ichs herausgestaltete, desto mehr ging seine Ethik bewußtermaßen in eine Güterlehre über, desto mehr entindividualisierte und entsozialisierte sie sich. Die ideale Gemeinschaft bedeutet für den späteren Fichte insofern einen höheren Vernunftwert als das Individuum, insoweit sie einen größeren Bruchteil der göttlichen Idee enthält als der einzelne; denn sie vereinigt soviel Teilformen des Absoluten in sich, als die Zahl ihrer Glieder beträgt. Sie ist als Ausdruck des göttlichen Lebens eine metaphysische organische Einheit. So war Fichte weder bedingungsloser Individualist, noch bedingungsloser Sozialist, noch fanatischer Nationalist. Über dem Individuum und der Gemeinschaft und insonderheit auch über dem Staate steht die reine Vernunft.

Pestalozzi fehlten die metaphysischen Gedankenreihen Fichtes, die ja auch bei diesem erst am Ende seines Lebens zur Klarheit durchbrachen; der Fichte des Naturrechts stand Pestalozzis ethischem Individualismus sehr nahe. Pestalozzis sozialistische Lehre beschränkte sich auf die empirischen Sätze, daß die Gesellschaft die vorteilhaftesten Bedingungen für die sittliche Vollendung der Individuen zu schaffen hat, wodurch indirekt eine Versittlichung der Gesellschaft erfolgen würde. Ohne den Fichteschen Idealismus vermochte er auch nicht die Vorstellung von der idealen Gemeinschaft zu denken; die reale Gesellschaft war ihm das Werk tierischer Selbstsucht. Sein Sozialismus kam über einen sozialen Individualismus nicht hinaus. So entfernte sich sein Denken nicht allzuweit von der individualistischen Gedankenwelt des achtzehnten Jahrhunderts. Wohl aber muß man zugeben, daß in Pestalozzis Denken die Keime zu der fortgeschritteneren ethischen Denkform Fichtes enthalten waren; daß Pestalozzi, wenn er seine Gedanken bis hinein in das Bereich des Metaphysischen zu Ende gedacht hätte — ethische Sätze finden ihre letzte Be-

gründung nur im Gebiete der Metaphysik —, er schließlich doch zu Fichtes Ethik objektiver Werte vorgedrungen wäre. Indem Pestalozzi gleichwie Fichte die Entwicklung vom sinnlichen zum sittlichen Charakter lehrte, bekannte er sich zugleich zu dem Fortschritt von den individuell-subjektiven zu den überindividuell-objektiven Werten. Sein Denken vollzog aber nicht den Fichteschen Abstraktionsprozeß, durch den sich die reine Vernunft loslöste von Individuum und Gemeinschaft, um sich über beide als höchster absoluter Wert zu erheben. Hinwiederum führt die Vorstellungswelt von dem Allgemeinmenschlich-Bedeutungsvollen, dem Pestalozzis Humanismus den höchsten Wert beimißt, zum Fichteschen Idealismus hinüber. Fichtes und Pestalozzis Sozialismus und Individualismus ordnen sich ihrem Humanismus unter; dieser nimmt jenen die Härten, die beiden ohne ihn anhaften würden.

Diese drei inhaltsvollen teleologischen Bestimmungen umschreiben die Idealmenschlichkeit der Fichteschen und Pestalozzischen Pädagogik. Die Umsetzung dieses Kulturwertes in die Wirklichkeit erforderte eine Umgestaltung der bisherigen intellektuellen, moralischen, religiösen und ästhetischen Bildung. Die Ergebnisse der vorausgegangenen Untersuchung nötigen apriori zu der Annahme, daß Fichtes und Pestalozzis pädagogische Reformbestrebungen auch in dieser Hinsicht im wesentlichen übereinstimmen müssen. Der Bestätigung hierfür diene zunächst eine vergleichende Darstellung der Fichteschen und Pestalozzischen Ansichten über die Erkenntnisbildung.

6. Kapitel.

Der ethische Formalismus in Fichtes und Pestalozzis Ansichten über die intellektuelle Bildung.

Fichtes und Pestalozzis Stellung zu dem Formalismus in den Bildungsbestrebungen ihrer Zeit.

Die deutsche Geistesentwicklung im achtzehnten Jahrhundert begünstigte eine starke Betonung der formalen Geisteselemente. Soweit sich das Bildungswesen dieses Zeitalters im Fahrwasser der Aufklärung bewegte, gefiel es sich in der Hochschätzung materialer und grob utilitaristischer Werte. Mit diesem Materialismus verband sich jedoch ein Formalismus; denn Verstandesklarheit galt als die unerläßliche Bedingung zur Beurteilung alles Seienden. Hier trat also der Formalismus in ein dienendes Verhältnis zum Materialismus. Die Umkehrung dieses Verhältnisses vollzog sich in der Praxis der neuhumanistischen Pädagogik. Auch sie war eine Synthese von Formalismus und Materialismus. Dadurch unterschied sie sich vom Althumanismus, der mindestens in dem gewöhnlichen Unterrichtsbetriebe, im substanzlosen Formalismus aufging. Aber ihr Materiale war viel durchgeistigter als das der Aufklärung. Im wesentlichen war es philologisch - ästhetischer Natur. Fichte und Pestalozzi standen mit ihren Ansichten über die intellektuelle Bildung dem Neuhumanismus nahe; zur Aufklärung traten sie entschieden in einen feindlichen Gegensatz. Es ist verständlich, daß der spekulative Philosoph zu einem ungewöhnlichen Formalismus neigte. Nicht so ohne weiteres erklärlich ist der Formalismus des Gefühlsphilosophen. Jedoch vergegenwärtige man sich, daß auch die Gefühlsphilosophie unverkennbar spekulative Elemente in sich begriff. Man übersehe nicht, daß sie ebenso wie der kritische Idealismus Fichtes unter der Einwirkung der Aufklärung stand. Das Materiale, in dessen Dienst der Fichtesche und Pestalozzische Formalismus trat, war

das Sittliche. Fichte und Pestalozzi stellten dem utilitaristischen Formalismus der Aufklärung und dem philologisch-ästhetischen Formalismus des Neuhumanismus einen ethischen Formalismus gegenüber.

Fichtes und Pestalozzis ganzes Sein war eine Synthese von Sittlichkeit und Geistigkeit. Der gesamte Bildungsprozeß teilte sich für sie auf in eine planmäßige Entfaltung des Willens und der Erkenntnis. Beide entkeimen aus einer gemeinsamen Wurzel. Das ist Fichtes und Pestalozzis Ansicht. Die doppelte erzieherische Einwirkung reduziert sich auf die Entwicklung des die Selbsterhaltung erstrebenden Tätigkeitstriebes schlechthin. Sie ist die conditio sine qua non alles seelischen Werdens. Zu dieser Folgerung zwingt auch die andere Schlußreihe. Es ist Fichtes und Pestalozzis Lebensidee, daß der Fundamentalwiderspruch aller Zwiespältigkeiten der Gegensatz von sittlich und unsittlich ist. Er erweiterte sich für beide Denker in den Gegensatz von tätig und leidend. Nur der handelnde Mensch ist sittlich. Die ethische Erziehung ist bedingt durch die bleibende Anregung zum selbständigen Erwerben des Menschlich-Wertvollen. So ist der erste Grundzug von Fichtes und Pestalozzis ethischem Formalismus die auffallend kräftige Betonung der Selbsttätigkeit.

Die ungewöhnliche Betonung und Begründung der Selbsttätigkeit als erster Grundzug von Fichtes und Pestalozzis ethischem Formalismus.

Ihre metaphysische Begründung liegt nach Fichtes Ansicht in der Beschaffenheit des reinen Ichs. Es ist ewiges Werden, absolute Tätigkeit, ungeschwächte, leidensfeindliche Entwicklung, es ist frei, selbstherrlich, ist Aseität. Ebenso beruht der ganze Sinn des empirischen Lebens in dem unaufhörlichen Streben nach Verselbständigung in wirtschaftlicher, geistiger und sittlicher Beziehung; nur so kann es an seinem Teile zur Verwirklichung der Vernunftherrschaft beitragen und die Wider-

stände der schrankenvollen Sinnenwelt überwinden und durch sittliche Freiheit ersetzen. Das ist ohne Einschränkung auch Pestalozzis Meinung, wenn er dafür auch nicht die philosophischen Worte findet, die Fichte gebraucht. In der Schrift über Geist und Buchstab in der Philosophie (1790) nennt Fichte die Selbsttätigkeit das spezifisch Menschliche.

Zu dieser metaphysischen Begründung der Forderung nach Förderung der Selbsttätigkeit kommt ein psychologisch-erkenntnistheoretischer Grund. Nichts ist für Fichte eine größere Gewißheit, als daß das gesamte Weltbild jedes einzelnen seine selbstschöpferische Tat ist; es ist für Pestalozzi ein unumstößliches Axiom, daß alles Seelenleben eine spontane Entwicklung ist. Nach Fichtes Wissenschaftslehre setzt sich das Ich selbst als bestimmt durch das Nicht-Ich. Die bewußtlos produzierende Tätigkeit des Ichs erzeugt die Empfindungswelt, die uns aus einem somit begreiflichen Irrtum von außen gegeben erscheint. Durch die Reflexion auf die Empfindung entsteht die Anschauung. Der Verstand fixiert die angeschauten Objekte, über welche die Urteilskraft mit Freiheit reflektiert. Die Vernunft ist das absolute Abstraktionsvermögen. So besteht das Wesen der Intelligenz in einem fortgesetzten Wechsel von produktiver und reflektiver Tätigkeit. Alles Wissen ist lediglich ein Wissen von mir selbst, alle Erkenntnis ist Selbsterkenntnis und Selbstanschauung. In allen natürlichen Bewußtseinszuständen ist die Vernunft keineswegs leidend, sondern tätig. »Nichts kommt in der Wahrnehmung eines vernünftigen Wesens vor, was es nicht selbst hervorbringen zu können glaubt oder dessen Hervorbringung es sich nicht zuschreiben kann.« (F. W. III, 65.) »Das Ich wird sich nur desjenigen bewußt, was ihm im Handeln entsteht, und dieses ist das Objekt des Bewußtseins, oder das Ding schlechthin. Begriff und Objekt sind eins. Der Begriff ist nur die reflektierende Handelsweise, das Objekt ihr Inhalt.« (F. W. III, 1—6.) Das Anschauen

ist das in sich selbst zurückgehende Ich. »Es wird durch das Schauen etwas hingeworfen, etwa, wenn man ein Gleichnis will, wie der Maler aus seinem Auge die vollendete Gestalt auf die Fläche hinwirft, gleichsam hinsieht, ehe die langsamere Hand ihre Umrisse nachmachen kann.« (F. W. VIII, 58.) Die Welt ist das in seinen ursprünglichen Schranken angeschaute Ich. Für Pestalozzi ist das Anschauen ungemein viel. Seine breiten Darstellungen der Elementarbildung wollen diesen einen Prozeß umschreiben. Er ist seinem innersten Wesen nach die Auslösung apriorischer Funktionsanlagen, wodurch sich die Genesis der objektiven Merkmale der Erfahrungswelt vollzieht. Diese einfachsten Elemente aller Wissenschaft werden dem erkennenden Ich nicht von außen als etwas Fertiges gegeben, sondern von ihm aus sich selbst heraus auf dem Wege der Abstraktion gewonnen. »Das Kind muß, wenn es möglich ist, beinahe noch voraus, (vor der Sache!) den Begriff des Runden, des Vierecks, — der Einheit — als einen reinen Abstraktionsbegriff sich einprägen.« (P. W. IX, 86.) Wenn Pestalozzi wiederholt von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung und von den ewigen Gesetzen der Natur spricht, so liegt in dem Gebrauche der Begriffe 'unwandelbar, ewig die Annahme gewisser von der Erfahrung unabhängiger Bewußtseinsbestandteile.

Gemäß dieser doppelten Begründung besteht das Wesen der Erziehung und des Unterrichts nach Fichtes und Pestalozzis Ansicht in der Übung der Selbsttätigkeit. »Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt.« (F. W. III, 39.) »Selbsttätigkeit ist der innere Geist und Charakter der intellektuellen Erziehung, ohne welchen alle äußerlichen Fertigkeiten und Kenntnisse keinen Wert haben. Der Zögling soll stets selbst arbeiten, alles durch eigene Geisteskraft sich erwerben und nicht etwas mechanisch anlernen.« (F. W. VIII, 356.) Der Lernprozeß muß Spontaneitätsentwicklung, Arbeitsleistung, andauernde Übung sein. Fichte

und Pestalozzi betrachten das wissenschaftliche Denken als eine ernste, angespannte, mühevolle, willenskräftige Tätigkeit, nicht als Spiel. Das literarische Schaffen des Geniewesens ist Fichte ebenso zuwider wie Herder. (F. W. VIII, 380.)[1]) Es soll sich frühzeitig, zunächst intuitiv, in dem jungen Menschen die Überzeugung ausbilden, daß die ideale Aufgabe des Lebens in der Überwindung unendlicher, stetig wachsender Widerstände besteht, welcher Prozeß identisch ist mit der Entwicklung der Sittlichkeit. Ein rein kontemplatives, genießendes Dasein ist schlechtweg unsittlich. Damit sich dem Kinde das Reich der Erkenntnisse als eine freie Schöpfung seines Ichs darstelle, muß die intellektuelle Bildung vom Ich ausgehen. Dieses soll zunächst als der Träger der einfachsten Bewußtseinsinhalte erlebt werden. Das sind für Pestalozzi die Anschauungen, für Fichte in bewußtem Gegensatz dazu die dem Ich unmittelbar gegebenen Empfindungen. Pestalozzi meint: »Die Bildung unsrer Denkkraft geht von dem Eindruck aus, den die Anschauung aller Gegenstände auf uns macht und die, indem sie unsre innern oder äußern Sinne berühren, den unsrer Geisteskraft wesentlich inwohnenden Trieb, sich selbst zu entfalten, anregen und beleben.« (P. W. XII, 300.) »Alles, was ich bin, alles, was ich will, und alles, was ich soll, geht von mir selbst aus. Sollte nicht auch meine Erkenntnis von mir selbst ausgehen?« (P. W. IX. 69.) »Jede Linie, jedes Maß, jedes Wort, sagte ich zu mir selbst, ist ein Resultat des Verstandes, das von gereiften Anschauungen erzeugt wird und als Mittel zur progressiven Verdeutlichung unserer Begriffe muß angesehen werden. Auch ist aller Unterricht in seinem Wesen nichts anderes, als dieses; seine Grundsätze müssen deshalb von der unwandelbaren Urform der

---

[1]) Fichte urteilt: Für das jugendliche Alter ist der Scherz nicht gemacht und auch nicht das Spiel, sondern der Ernst und das Erhabene. (Vergl. F. W. VI, 392/399.)

menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden.« (P. W. IX, 74.) »Dieser Mittelpunkt aller deiner Anschauungen, du selbst, bist dir selbst ein Vorwurf deiner Anschauung. Alles, was du selbst bist, ist dir leichter klar und deutlich zu machen, als alles, was außer dir ist .. Die Kenntnis der Wahrheit geht bei dem Menschen von der Kenntnis seiner selbst aus.« (P. W. IX, 75.) Nach Fichtes Ansicht soll das Kind mit Reflexionen über die Zustände des eigenen Innenlebens beginnen; es soll erkennen und aussprechen, welche Bedürfnisse es fühlt, welche Eindrücke in ihm entstehen. Dem Pestalozzischen ABC der Anschauungen soll das ABC der Empfindungen vorangehen. Die Erscheinungswelt tritt zu Gunsten des freien Ichs zurück; sie spielt mehr die Rolle einer Welt des Scheins. Eine solche intellektuelle Bildung ist sittlich wertvoll; denn sie gibt dem Menschen die erhebende Freiheitsgewißheit. »Das Bewußtsein eines Dinges außer mir ist absolut nichts weiter als das Produkt unseres eigenen Vorstellungsvermögens. Und mit dieser Einsicht, Sterblicher, sey frei, und auf ewig erlöset von der Furcht, die dich erniedrigte und quälte.« (F. W. II, 239.) »Die Anschauungen, die wir durch selbsttätiges Streben in uns aufnehmen, bringen uns der moralischen Selbstwirkung auf unsere Bildung näher.« (P. W. IX, 97.) »Allgemeine Emporbildung dieser Kräfte zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen.« (P. W. III, 318.)

Der moralische Wert der Bildung zur Selbsttätigkeit liegt ferner in der Steigerung des rein sittlichen Lebensgefühles. Geistige Kraftäußerung gefällt unmittelbar, notwendig und ohne alle Ausnahme. (F. W. VII, 285.) Die Selbsttätigkeit ist der lebenatmende Ausdruck geistiger Kraftfülle; sie steigt aus dem eigenen Innern und gereicht sich selbst zur Freude. Sie schaltet alle nicht zu ihrem Wesen gehörigen Motive utilitaristischer und eudämonistischer Natur aus. Es wird gelernt, um des

Lernens willen. »Ich liebe die freien Denker, wie Leibniz, Lessing, Kant, die nicht erst fragen, was sie gewinnen werden, sondern sich auf einen eigentümlichen Weg einlassen, gesetzt auch, sie hätten zuletzt nichts weiter daran als die Übung ihrer Kräfte.« (F. L. II, 240.) »Dies ist ein untrügliches Kennzeichen der wahren Erziehung, daß ohne alle Rücksicht auf die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und ohne alle Ausnahme jedweder Zögling, an den diese Erziehung gebracht wird, rein um des Lernens selbst willen, und aus keinem anderen Grunde, mit Lust und Liebe lerne.« (F. W. VII, 286.)[1]) Bei einem solchen Lernen lernt der Schüler viel, richtig und unvergeßlich. Bedeutsamer aber ist die sittliche Wirkung einer solchen geistigen Tätigkeit. »Das Selbst wird erhöht und in eine ganz neue Ordnung der Dinge besonnen und nach einer Regel eingeführt. Nicht aus sinnlichem Genuß, sondern aus Wohlgefallen an der geistigen Tätigkeit, also um der Tätigkeit und des Gesetzes willen geht die Liebe auf geistige Tätigkeit und auf das Gesetz derselben.« (F. W. VII, 291.) Pestalozzi fordert das willenlose Anschauen (P. W. IX, 72); das Wissen soll nicht der tierischen Selbstsucht dienen, wenn es auch diesem Triebe seinen Ursprung verdankt. Die selbsttätige geistige Arbeit erweckt geistige Freude. Sie beseitigt das Bedrückende des Lernens und erfüllt es mit sich stetig verjüngender Kraft. »Es liegt in der Menschennatur ein inniger Zusammenhang alles Guten. Die vollendete Ausbildung einer einzigen ihrer Anlagen spricht die Emporbildung aller übrigen in unserem Innersten an und erleichtert diese Emporbildung allen.« (P. W. IX, 292.) »Ernster, haushälterischer Gebrauch jeder kleinen Anlage, Sehnsucht nach Stärkung seiner Kraft ist die Bahn der Natur zur Bildung und Stärkung aller

[1]) Pestalozzi bezeichnet als den Hauptcharakter seiner Methode: Beförderung einer frohen heitern Selbsttätigkeit des Kindes, Beförderung des eigenen Forschens und Nachdenkens. (P. W. X, 628.)

Kräfte, und in jeder Tiefe und in jeder Schwäche ist es Richtung des reinen Kindersinnes der Menschheit gegen Gott.« (P. W. III, 163.) Das Wohlgefallen an der reinen geistigen Tätigkeit ist ein Wohlgefallen an einer von sinnlichen Interessen freien Tätigkeit. Diese reine Tätigkeit ist freilich noch nicht Sittlichkeit, wohl aber die allgemeine Beschaffenheit und Form des sittlichen Willens. (F. W. VII, 291.) »So ist denn diese Weise der geistigen Bildung die unmittelbare Vorbereitung zu der sittlichen; die Wurzel der Unsittlichkeit aber rottet sie, indem sie den sinnlichen Genuß durchaus niemals Antrieb werden läßt, gänzlich aus.« (F. W. VII, 291.) Es darf im Zögling gar nicht der Gedanke entstehen können, daß das Lernen auch praktischen Zwecken dient. Darum soll nur ein Unterricht gegeben werden, der die Entwicklung des reinen Wollens zum Ziele hat. »Jede entwickelte Menschenkraft ist an sich eine wahrhaft sittliche Kraft. (P. W. IX, 220.)

Die Verneinung der mechanischen Gedächtnisübung.

Die Bejahung der Selbsttätigkeit hat die Verneinung aller der Methoden zur Folge, die Leidenszustände des Gemüts herbeiführen. Fichte und Pestalozzi polemisieren in scharfer Weise gegen die bisherige mechanische Gedächtnisübung, wodurch die unpsychologischen Schulen zu künstlichen Erstickungsmaschinen werden. »Der bisherige Unterricht ging in der Regel nur auf ein bloß leidendes Auffassen durch das lediglich im Dienste der Dinge stehende Vermögen des Gedächtnisses, wodurch es überhaupt gar nicht zur Ahnung des Geistes, als eines selbständigen und uranfänglichen Prinzipes der Dinge selber, kommen konnte.« (F. W. VII, 288/289.) Die Berufung der neueren Pädagogik auf ihren oft bezeugten Abscheu gegen mechanisches Auswendiglernen und auf ihre bekannten Meisterstücke in sokratischer Manier decke sie nicht gegen obigen Vorwurf. Die sokratischen Räsonnements werden gleichfalls nur mechanisch aus-

wendig gelernt und sind sehr gefährlich; denn sie geben dem Zöglinge, der nicht denkt, dennoch den Schein, daß er denken könne. In ähnlichen Verwerfungsurteilen ergeht sich Pestalozzi über die Katechisationen. (P. W. IX, 87.) Aus dem gedächtnismäßigen Unterricht ergeben sich alle übrigen Schäden: der Zögling lernt ungern, langsam, spärlich, unter fremdartigen Antrieben. Ein solches Gedächtnis ist ein Leiden des Gemüts. Das mechanische Auswendiglernen erstreckte sich auf Dinge, die nicht das mindeste Interesse für den Zögling haben. Daraus entstand eine natürliche Abneigung. Diese wurde künstlich überwunden durch Vertröstung auf die künftige Nützlichkeit dieser Erkenntnisse und durch unmittelbar gegenwärtige Strafe und Belohnung. So entstand Utilitarismus, Erweckung sinnlicher Furcht und Hoffnung. Die Erziehung der mechanischen Gedächtnisübung ist unmoralisch. So beweist auch die bisherige Erfahrung, daß allein die Entwicklung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht die Lust an der reinen Erkenntnis hervorbringt und das Gemüt der sittlichen Bildung offen erhält.« (F. W. VII, 290.) Das Ziel des Universitätsunterrichts ist nicht die Aneignung von toter Büchergelehrsamkeit, von trockener Wissensmaterie, sondern die Mitteilung eines lebensvollen, frei und mannigfaltig bewegten Wissens. Die Universität soll nicht die bloße Wiederholung des vorhandenen Buchinhalts als ihre Aufgabe betrachten. Dieses leidende Hingeben des Jünglings vernichtet den Trieb der eigenen Tätigkeit, der doch das Vortrefflichste in ihm ist. (F. L. II, 74.) Letzter Zweck ist keineswegs das Wissen, sondern vielmehr die Kunst, das Wissen zu gebrauchen. Es wird die Fertigkeit entwickelt, ins Unendliche fort nach Belieben leicht und sicher alles andere zu lernen; und es entstehen Künstler im Lernen.« (F. W. VIII, 97/103.) Der Schwerpunkt des Universitätsunterrichts soll auf die Anleitung zum methodischen wissenschaftlichen Arbeiten verlegt werden.

Die ethische Begründung von der Notwendigkeit der Erkenntnisbildung.

Worin liegt nun die Notwendigkeit der Erkenntnisbildung schlechthin begründet? Fichte und Pestalozzi antworten: In der sittlichen Autonomie des Menschen. Die reine Tätigkeit ist nur die Form der Sittlichkeit. Das Wollen ist eine zwecksetzende Betätigung. Wollen heißt einen Begriff vom Zwecke entwerfen. (F. W. III, 59.) Im Begriffe der Freiheit liegt zuvörderst das Vermögen, durch absolute Spontaneität Begriffe von unserer möglichen Wirksamkeit zu entwerfen. (F. W. III, 8.) Den Zweckbegriff von außen autoritativ zu übernehmen, widerspricht des Menschen Würde. Denken und Wollen sind untrennbare Handlungen; sie sind die Grundäußerungen der einen absoluten Tätigkeit. Das theoretische und das praktische Ich sind die beiden Erscheinungsweisen des einen absoluten Ichs. Denken und Wollen ist eins. Das Vorstellen ist die Objektivation des Willens. Die Bedingung des Selbstbewußtseins ist eine in sich zurückgehende begrenzte Tätigkeit. Das Wollen ist der eigentliche wesentliche Charakter der Vernunft, das Vorstellen ist das Zufällige. Wollen und Vorstellen stehen in steter notwendiger Wechselwirkung, und keines von beiden ist möglich, ohne daß das zweite zugleich sei. (F. W. III, 18/36.) Lediglich durch den Trieb ist der Mensch vorstellendes Wesen. (F. W. VIII, 278.) Nach Pestalozzis Ansicht spaltet sich der allgemeine Tätigkeitstrieb der menschlichen Natur in einen sittlichen und in einen geistigen. (P. W. IX, 264/265.) »Denken und Handeln soll, wie Bach und Quelle in ein solches Verhältnis kommen, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß und umgekehrt.« (P. W. IX, 140.) Die vollkommenste menschliche Betätigung liegt in dem widerspruchsfreien, einheitsvollen Zusammenwirken beider Iche. Nach diesen Anschauungen Fichtes und Pestalozzis ist die Unterordnung der Erkenntnis unter das Wollen denknotwendig. »Unser Denken ist nicht in sich selbst, un-

abhängig von unsern Trieben und Neigungen begründet. Unser gesamtes Denken ist durch unsern Trieb selbst begründet; und wie des einzelnen Neigungen sind, so ist seine Erkenntnis. (F. W. II, 255/256.) Das Wissen ist etwas Nicht-Ursprüngliches. Wir handeln nicht, weil wir erkennen, sondern wir erkennen, weil wir zu handeln bestimmt sind. Die praktische Vernunft ist die Wurzel aller Vernunft. (F. W. II, 263.) Das theoretische Ich wird gesetzt vom praktischen Ich. In Pestalozzis Sprache lauten diese Gedanken: »Der Mittelpunkt, von dem die Übereinstimmung aller unsrer Kräfte und Anlagen wesentlich ausgeht und notwendig angesprochen wird, ist die sittliche Kraft unsrer Natur, so daß die intellektuelle Bildung an sich schon den Menschen sittlich in Anspruch nimmt.« (P. W. X, 216/217.) Beide Denker schließen weiter: Wenn die Erkenntnisbildung sittlich bedingt ist, so ist sie auch nach Umfang und Inhalt begrenzt. Der Mensch soll geistig mündig werden, damit er sittlich selbständig wird. Auf mein Tun muß alles mein Denken sich beziehen, muß sich als, wenn auch entferntes, Mittel für diesen Zweck betrachten lassen; außerdem ist es ein leeres zweckloses Spiel, ist es Kraft- und Zeitverschwendung und Verbildung eines edlen Vermögens, das mir zu einer ganz anderen Absicht gegeben ist. (F. W. II, 258.) Meine Welt ist Objekt und Sphäre meiner Pflichten, und absolut nichts anderes; eine andere Welt, oder andere Eigenschaften meiner Welt gibt es für mich nicht. (F. W. II, 261.)[1] Fichte macht entgegen den auf Seite 97 (F. L. II, 240) erwähnten Ausspruche den Gelehrten den Vorwurf, daß sie oft zu unbesorgt im Gebiete des bloßen Denkens fortgehen, ohne sich um die wirkliche Welt zu bekümmern und nachzusehen, wie jenes an diese angeknüpft werden könne. F. W. VII, 492.) »Der Gelehrte hat die Menschen zu

---

[1]) »Es gibt in der Tat keine Erkenntnis, die nicht wenigstens mittelbar auf unsere Pflichten sich bezöge.« (F. W. IV, 170.)

jeder Zeit und an jedem Orte auf die eben jetzt, unter diesen bestimmten Umständen eintretenden Bedürfnisse und auf die bestimmten Mittel, die jetzt aufgegebenen Zwecke zu erreichen, zu leiten.« (F. W. VI, 331.) Alles Wissen muß der Verwirklichung des göttlichen Lebens dienen. »Ohne den göttlichen Zweck ist sogar die Verstandesbildung, obwohl sie das Höchste ist unter dem Nichtigen, und der unmittelbare Vereinigungspunkt des Nichtigen mit dem wahrhaft Seienden, dennoch in der Tat auch nur leer und nichtig.« (F. W. VI, 453.) Pestalozzi verweilt im Schwanengesange lange bei dem Gedanken, daß ein jeder für die Bedürfnisse seines Standes zu bilden ist. Er soll nicht über seinen Stand hinausstreben, um nicht Unzufriedenheit zu verursachen. Das Maß der Erkenntnisse soll also bestimmt werden durch den Umfang der sittlichen Pflichten. In den Nachforschungen beklagt Pestalozzi, daß die Entartung des Erkenntnisstrebens eine Menge Menschen dahin führte, trotz der ausgebreitetsten Kenntnisse in ihren wesentlichen Angelegenheiten so zu handeln, als wenn sie nichts wüßten. Sie werden Träumer, Bettler und Schurken. (P. W. VII, 388.) Er redet der Verstandeskultur der Aufklärung nach, daß sie Verstandesnarren erziehe, die in ihrem Wissenstaumel die Pflichten gegen die Familie und gegen die Menschheit vernachlässigen; daß sie egoistische Verstandesbestien und utilitaristische Verstandesesel bildet. Nicht das reine Wissen, sondern allein das vom sittlichen Gefühl getragene Wissen erscheint Pestalozzi wertvoll. (P. W. XII, 378.) Die intellektuellen Elementarmittel werden den sittlichen untergeordnet. (P. W. VIII, 487.) Die geistige Bildung muß den Menschen in stand setzen, mit Freiheit versittlichend in die Ordnung menschlicher Lebensverhältnisse einzugreifen und aus klarer Erkenntnis heraus die sittliche Weltordnung zu wollen. »Die neue Erziehung muß den Zögling befähigen, selbsttätig durch eigene Kraft sittliche Vorbilder zu entwerfen: nur unter dieser Bedingung kann

das entworfene Bild ein Wohlgefallen erregen, das schöpferisch wird und alle unsere Kraft zum Bilden anregt.« (F. W. VII, 285.) Das Sittengesetz muß sich als die ureigene Schöpfung des Menschen geben. Das Sittliche soll den Menschen nicht als etwas Bedrückendes, die menschlichen Lebensregungen Einschränkendes, als etwas wie eine höhere Macht dem menschlichen Wesen Außenstehendes fremd erscheinen.

Fichtes und Pestalozzis Bewertung der Wissenschaft.

Infolge der Unterordnung der Erkenntnis unter das Sittliche neigen Fichte und Pestalozzi zu der Ansicht, daß der Wissenschaft an sich kein selbständiger Wert eigen ist. Fichtes Urteile über den Punkt lassen sich freilich nicht völlig in Übereinstimmung bringen. Diese Unausgeglichenheit erklärt sich aus Fichtes Entwicklung und aus dem eigenartig gespannten Verhältnis, in dem sein Moralismus, besonders der der früheren Periode, zu seinem Intellektualismus stand. Es sei bereits hier auf die Ausführungen auf Seite 116—117 verwiesen. Nach der Wesenbestimmung der Wissenschaft in den Grundzügen ist diese das Ausströmen der Urtätigkeit in die Erbauung und Nacherschaffung des gesamten Universums, rein aus sich selber, d. i. aus dem Gedanken. Der Genuß an der Wissenschaft ist geistiger und eben darum durchdringender und höher, als jeder andere aus der Idee; indem hier die Idee nicht nur ist, sondern selber als Idee, als innerer Gedanke aus sich selber hervorquellend, gefühlt und genossen wird: und daß dieses ohne Zweifel die höchste Seligkeit ist, welche der Sterbliche hienieden an sich zu bringen vermag. Das Geheimnis der Wissenschaft empfängt keiner, dem es nicht in ihm selber aufgeht. (F. W. VII, 60.) Wesentlich gemäßigter urteilt Fichte in der Sittenlehre, in welchem Werke seine Gedanken in die Grenzen einer viel engeren Moral gebannt sind. Er beklagt hier, daß man zuweilen der theoretischen Aufklärung einen viel zu hohen Wert beimißt

und wohl gar die Tugend und Gottseligkeit in einsames Nachdenken und Spekulieren setzt. Alle Stände außer den Gelehrten bedürfen an theoretischer Kultur nur soviel, als teils dazu gehört, daß sie verstehen und beurteilen können, was zu den Verrichtungen ihres Standes und zur Vervollkommnung ihrer Kunst gehört und vorzüglich, daß sie sich zum Handeln aus Pflicht erheben, wozu es weniger der Kultur des Verstandes, als der des Willens bedarf.« (F. W. IV, 274.) Daß dies auch Pestalozzis Ansicht ist, wurde bereits auf Seite 102 bewiesen. Pestalozzi denkt skeptisch und pessimistisch über den Wert des Wissens. Wohl weiß er, daß die reine Erkenntnis etwas Erhebendes, etwas Erstrebenwertes und für die wahre Menschenwürde etwas unerläßlich Notwendiges ist; er kennt den Segen, der aus dem unendlichen Streben nach Wahrheit quillt. Mag mancher einzelne dabei auch zu Grunde gehen, viel gefahrvoller für die ganze Menschheit ist ein gewaltsamer Stillstand dieses Suchens. Das wahre Wissen veredelt den einzelnen und beglückt das ganze menschliche Geschlecht. (P. W. VII, 388.) »Aber das unnatürliche Treiben unsers Wissen macht das Wissen der Masse des Volkes im alternden Weltteil bald zu allgemein stinkenden Sümpfen. In ihrem Moor thront die Guillotine des Wahns, in ihrem Nebel verbergen sich geistliche Menschenfresser; fällst du ihnen in die Hände, sie braten dir dein Herz und skalpieren dir deinen innern Schädel.« (P. W. VII, 490.) Diese unreine Erkenntnis ist das Produkt des gesellschaftlichen Menschen. Der Ursprung des Wissens überhaupt liegt in der tierischen Natur. Es hat zunächst sehr reale Aufgaben und entsteht aus rein selbstsüchtigen Interessen. Der Zweck ist die leichtere Befriedigung unserer sinnlichen Bedürfnisse. Die gesellschaftliche Menschheit hat sich von diesem Ziele entfernt. Die Akademien, Hörsäle und Schulstuben lehren ein Unnütz- und Vielwissen, das mit den Bedürfnissen des wirklichen Lebens in Widerspruch steht. Regierungsmaßregeln hem-

men die Ausbreitung guter Wahrheits- und Rechtskenntnisse. Das wahrheitsscheue, lügnerische Benehmen des guten Tons und des geist- und weltlichen Dienstes führt zur Verwirrung der Begriffe. So kommt Pestalozzi zu dem herben Urteil: »Tierisch ins Auge gefaßt, ist unter der Sonne kaum ein elenderes Geschöpf, als ein lesender studierender Mensch; und gesellschaftlich ins Auge gefaßt, ist er fast immer eine ziemliche Zweideutigkeit.« (P. W. VII, 491.) Das Wissen des gesellschaftlichen Menschen besteht nur aus trügerischen Kenntnissen. Es verdirbt die tierische Natur und macht den Menschen gesellschaftlich nicht besser.

Die Folgen der sittlichen Bedingtheit des Wissens auf Inhalt und Methode der intellektuellen Bildung.

Die sittliche Bedingtheit des Wissens bestimmt endlich auch den Inhalt und im besonderen die Methode der intellektuellen Bildung. Nicht jede Erkenntnis ist sittlich wertvoll. Zum moralischen Handeln gehört nicht eine Unsumme von Einzelwissen. Wahrhaft bedeutungsvoll ist das klare Erkennen der Beziehungen, der großen Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten des Natur- und Menschenlebens. Der Unterricht im Sinne Fichtes hat zu seinem Inhalte die abstrakten Gesetze alles Geschehens. Die Universitäten, die Kunstschulen des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches, haben in erster Linie die allgemeinsten Denkgesetze zu entwickeln. »Es ist ein großer Unterschied zwischen der Art der Erkenntnis, welche der neuen Erziehung nebenbei entsteht und derjenigen, welche die bisherige Erziehung beabsichtigte.« Der neuen Erziehung entsteht die Erkenntnis der die Möglichkeit aller geistigen Tätigkeit bedingenden Gesetze dieser Tätigkeit. Fichte erläutert diesen Satz an einem konkreten Beispiele. (F. W. VII, 288.) Dieser Erziehung entsteht sonach gleich bei ihrem Beginnen eine wahrhaft über alle Erfahrung erhabene,« übersinnliche, streng not-

wendige und allgemeine Erkenntnis, die alle nachher mögliche Erfahrung schon im voraus unter sich begreift. »Das Erschrecken vor der Unermeßlichkeit unsers wissenschaftlichen Stoffes kommt daher, daß man ihn ohne einen ordnenden Geist und ohne eine mit Besonnenheit geübte Gedächtniskunst erfaßt.« (F. W. VIII, 128.) »Der Künstler in einer besonderen Wissenschaft müßte vor allen Dingen ein philosophischer Künstler werden, und seine besondere Kunst wäre lediglich eine weitere Bestimmung und einzelne Anwendung seiner allgemeinen philosophichen Kunst.« (F. W. VIII, 128.) Der angehende Gelehrte soll den organischen Aufbau der Wissenschaften begreifen. In Fichte und Pestalozzi äußert sich der encyklopädische Geist ihrer Zeit; sie wollen das Gesamtwissen als eine große organische Einheit darstellen. Sie sind beide Methodiker im großen Stile. Daß dies bei Pestalozzi der Fall ist, wird niemand widerlegen wollen. Aber auch Fichtes Schriften sind durchbrochen von methodischen Betrachtungen, er will vermittelst der reinen Spekulation die gesamte Wissenschaft vereinheitlichen und eine umfassende, von den Ideen durchdrungene Lebenskunst lehren. So begreift er Gott als das unmittelbare Wissen, die Welt als das mittelbare Wissen. (F. W. VII, 130.) Die beiden empirischen Grundwissenschaften der Geschichte und Physik, worauf Fichte alle übrigen Wissenschaften zurückführt, leitet er aus dem Begreifen des ewig seienden Urwissens ab. Der Gegenstand der Physik ist die Natur. Das ist der Eine in alle Ewigkeit sich gleichbleibende Gegenstand, da das Wissen alle Ewigkeit hindurch an ihm zu begreifen hat, er ist eine stehende objektive Einheit. An ihm entwickelt sich das Wissen in einer fortfließenden Zeitreihe; die auf die Erfüllung dieser Zeitreihe regelmäßig gerichtete Empirie heißt Geschichte. Ihr Gegenstand ist die zu aller Zeit unbegriffene Entwicklung des Wissens am Unbegriffenen. (F. W. VII, 131.) Der Sinn für das Einheitsvolle äußert sich auch in den folgenden Worten

Fichtes: »Unverbundene Mannigfaltigkeit und mit nichts zusammenhängende Einzelheit ist der Charakter der Unphilosophie, der Verworrenheit und der Unbehilflichkeit, welche wir eben aus der ganzen Welt austilgen möchten.« (F. W. VIII, 128.) Aus den besonderen Encyklopädien der einzelnen Fächer soll sich allmählich die allgemeine Encyklopädie bilden. Das Kunstbuch soll das gesamte Buch des Menschengeschlechts werden; alles menschliche Wissen soll darin sein.« (F. W. VIII, 190.) Für Pestalozzis methodischen Encyklopädismus zeugen alle seine Ansichten über die Elementarbildung. »Die psychologisch tiefergehenden Kenner aller Wissenschaft vereinigen sich allgemein in dem Grundsatz, daß die Mittel der Erlernung und der Betreibung der Wissenschaft und jeder Kunst, besonders in ihren Anfangspunkten, auf alle mögliche Weise vereinfacht werden müssen. (P. W. XII, 360.) »Ich wollte und will die Welt keine Kunst und keine Wissenschaft lehren, ich kenne keine —, aber ich wollte und will die Erlernung aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern.« (P. W. IX, 90.) »Die Welt liegt uns als ein ineinander fließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, daß sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit derselben in uns zu deutlichen Begriffen erhebe.« (P. W. IX, 74.) »Alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind für mich nur insoweit Mittel, zu richtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares, unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustande oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen machen.« (P. W. IX, 70.) »Ich sah: durch das Bewußtsein von der Einheit, Form und Namen eines Gegenstandes wird meine Erkenntnis von ihm eine bestimmte Erkenntnis; durch all-

mähliche Erkenntnis aller seiner übrigen Eigenschaften wird sie in mir eine klare Erkenntnis; durch das Bewußtsein des Zusammenhangs aller seiner Kennzeichen wird sie eine deutliche Erkenntnis.« (P. W. IX, 77.) Der Unterricht hat die Aufgabe, die Verstandesfunktionen zu entwickeln, die zur Auffassung der objektiven Merkmale der Erfahrungswelt nötig sind. Die Unterscheidung der wesentlich mathematischen Elemente von den unwesentlichen Beschaffenheiten der Dinge verdichtet das Chaos der dunklen Anschauungen zur Welt deutlicher Begriffe. »Aller Unterricht ist das Mittel zur progressiven Verdeutlichung unserer Begriffe.« Der gesetzmäßige Aufbau des Lehrstoffes geschieht durch lückenlose psychologische Reihenbildung. Der Bildungsgang muß mit dem steigenden Wachstum der Kräfte des Selbsttriebs gleichen Schritt halten und dieselben fortdauernd mit gleichen Reizen begleiten. Schon bei der Wiege des unmündigen Kindes soll die planmäßige intellektuelle Bildung einsetzen. Pestalozzi erkannte mit richtigem Gefühl die ungeheure Bedeutung, welche der psychischen Tätigkeit in den ersten Kinderjahren von der Geburt an zugesprochen werden muß. »Die Fassungskraft des Kindes, wenn sie psychologisch benutzt wird, ist unermeßlich.« (P. W. VIII, 437.) Und nur die psychologische Nutzung ist sittlich wertvoll.[1]) Das bisherige öffentliche Unterrichtswesen hatte statt der Urformen einen Wirrwarr isolierter, einzelner Lehren und Brockenwahrheiten aufgetischt.« (P. W. IX, 117.) Solches ungeordnete Wissen ist unmoralisch. Pestalozzi ist davon überzeugt, daß eine durchgreifende Elementarbildung von den segensreichsten Folgen für die gesamte wissenschaftliche Arbeit ist. »Desnahen ist der Über-

---

[1]) Pestalozzi verwahrt sich gegen den Vorwurf, daß die intellektuelle Elementarbildung ihren Zögling zu früh aus dem heiligen Dunkel der Ahnung der Wahrheit und des frommen, vorgreifenden Glaubens herausreiße. (P. W. X, 241.)

gang von der Elementarbildung zur Betreibung wirklich wissenschaftlicher Gegenstände nicht nur an sich und notwendig eröffnet, sondern er ist auch durch das Wesen der Elementarbildung auf das möglichste erleichtert und begünstigt.« (P.-Studien, 6. Jg. Nr. 9, S. 140.) Schelling schrieb an Niederer: Ich habe es bei meiner unvollkommenen Kenntnis der pestalozzischen Methode doch immer für möglich gehalten, daß in ihr ein unglaublich wichtiges Organ für die Wissenschaft gefunden sei, um ihnen wieder Leben im Großen und Ganzen zu verschaffen.« (P-Studien 2. Jg. Nr. 4, S. 66.) Da Pestalozzi die Elementarbildung auf die geordnete Emporbildung des Unerläßlich - Wertvollen beschränkt wissen will, so ist es verständlich, daß er in diesem engbegrenzten Umfange eine durchaus harmonische allseitige Bildung fordert. Pestalozzi weiß natürlich, daß diese Harmonie nur annäherungsweise erreicht werden kann. »Die Unmöglichkeit eines vollendeten Gleichgewichts der Menschennatur ist durch Wahrheit der Disharmonie der Kräfte und Anlagen der einzelnen Menschen zum voraus entschieden.« (P. W. XII, 372.) Der methodische Encyklopädismus Fichtes und Pestalozzis verneinte jeglichen Eklektizismus. Sie hassen beide die Oberflächenkultur und Schreibseligkeit des Bildungsphilisters, dessen typische Verkörperung Fichte in Friedrich Nicolai erblickte. (F. W. VIII, 1/94.) Pestalozzi führt ihren Ursprung auf die Reformation und die Erfindung der Buchdruckerkunst zurück. Diese beiden Hauptereignisse haben die europäische Volkskultur zur Vollendung der Zungendrescherei unsers Wissens getrieben. (P. W. IX, 119.)

Die Unterschätzung der Realkenntnisse und die Überschätzung der formalbildenden Fächer.

Fichte und Pestalozzi treiben den Gedanken von der ethischen Nutznießung des Wissens soweit, daß sie sich

zweifelsohne eine Unterschätzung der Realkenntnisse zu schulden kommen lassen. Dem entspricht, daß sie andrerseits in einer Überschätzung der Unterrichtsfächer befangen sind, die nach einer auch heute noch weitverbreiteten Annahme besondere formalbildende Kraft besitzen sollen. Fichte urteilt: Die Erkenntnis ist nur ein Nebenprodukt der eigentlich wertvollen formalen Geistesbildung. »Die Erkenntnis ergibt sich nur nebenbei und als nicht außenbleibende Folge.« »Die Erkenntnis ist allerdings ein wesentlicher Bestandteil der zu erlangenden Bildung, dennoch kann man nicht sagen, daß die neue Erziehung diese Erkenntnis unmittelbar beabsichtige, sondern die Erkenntnis fällt derselben nur zu. Im Gegenteil beabsichtigte die bisherige Erziehung geradezu Erkenntnis und ein gewisses Maß eines Erkenntnisstoffes. (F. W. VII, 288.) Die Kenntnis der umgebenden Welt soll nach Fichtes Ansicht weniger durch ein besonderes Studium als durch unmittelbare Erfahrung vermittelt werden. »Ein lebendiger, durch seine tägliche Arbeit an Verknüpfung und Ordnung gewöhnter Knabe wird nicht ermangeln, von dem, was er erblickt, aufzusteigen zu dem, was er nicht erblickt, und darnach, sowie nach dem Zusammenhange beider zu fragen. (F. W. VIII, 355.) Fichtes eigenes Denken stand im Banne des ethischen Formalismus'; so erklärt sich seine an Naturverachtung grenzende Abneigung gegen Naturwissenschaft und besonders Naturphilosophie. Er schreibt an Berger am 4. Mai 1810: »Da meine Spekulation lieber bei den höchsten und allgemeinsten Prinzipien verweilt oder im besonderen für Religion und Moral eine entschiedene Vorliebe hat, die Anwendung auf Natur aber gern andern überläßt, nicht etwa aus Nichtachtung dieses Fachs, sondern weil ich glaube, daß dies bei weitem nicht das ist, was der Menschheit am meisten not tut, auch weil nicht alle alles tun können oder sollen.« (F. L. II, 483.) Schellings Naturphilosophie betrachtete Fichte als Schwärmerei, deren äußeres Kriterium sei, daß sie niemals

Moral- oder Religionsphilosophie ist. (F. W. VII, 121.)[1] Pestalozzi hält eigentliche Geographie und Geschichtslehre nicht für ein Kinderstudium. (P. W. XII, 368.)[2]

Die Hochschätzung der Sprachbildung.

Unter den formalbildenden Fächern sprechen Fichte und Pestalozzi dem Sprachunterricht den Vorrang zu. Sie sehen in ihm gleichwie die Neuhumanisten eine Art elementare Logik. Fichte und Pestalozzi gehören in die Reihe der Sprachpsychologen, die mit Hamann und Herder beginnt, welche zuerst die Zusammenhänge zwischen Denk- und Sprachentwicklung aufdeckten. Es muß hier zurückerinnert werden an Fichtes Gedanken über die Wechselwirkung zwischen dem urwüchsigen Werden der lebendigen und deutschen Sprache und der spontanen Entfaltung deutschen Geisteslebens, die bei der Darstellung seines Nationalismus skizziert wurden. Fichte und Pestalozzi führen des öfteren aus, daß die Entfaltung der Denkkraft an die sprachliche Entwicklung gebunden ist. In dem Plan anzustellender Redeübungen, Zürich 1787, gründet Fichte alle Beweisführung auf den Satz, daß Sprechen lernen Denken lernen bedeutet, daß die Sprachschule eine Denkschule ist. (F. L. II, 5.) Er urteilt im Universitätsplane, daß der Jüngling durch Er-

---

[1]) Fichte nennt Schelling einen der verworrensten Köpfe, welche die Verwirrung seiner Tage hervorgebracht, einen zweiten Nicolai, einen über alle Maßen ungeschickten und stümperhaften Sophisten, weil er in dessen Naturbegriff den Untergang Gottes und aller Moralität erblickt. (F. W. VIII, 385, 406.)

[2]) In der Lenzburger Rede gibt Pestalozzi die Begründung, daß der Geschichtsunterricht im kindlichen Alter den einfachen, naturgemäßen Gang der sittlichen und intellektuellen Ausbildung in einem hohen Grade verwirre und hemme, indem er über die kindlichen intellektuellen Kräfte hinausgehe und den Zögling in seiner Unschuld zum Bewußtsein aller Verfänglichkeit, aller Niederträchtigkeit, aller Gewalttätigkeit der Welt hinführe. (P. W. X, 299.) Widersprechend hierzu äußert sich Pestalozzi in der kurzen Programmschrift Hauptgrundsätze der Methode. (P. W. X, 633.)

lernung der Sprachen einer andern Welt im leichten Spiele zur Freiheit der Begriffsbildung angeführt werde. (F. W. VIII, 131.) Pestalozzi erhebt die Sprache in den Rang eines Elementarmittels. »Die Sprachkraft ist der Ausbildung der Denkkraft wesentlich ... Sie bildet sich nur im festen Zusammenhange mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse. (P. W. XII, 301. 317.) »Die Sprachkraft ist das, die Eindrücke der Anschauungskraft mit den Entfaltungsbedürfnissen der Denkkraft vermittelnde Organ.« (P. W. XII, 323.) »Ewig wird die Entwicklung der Denkkraft des Menschen an die Entwicklung seiner Sprachkraft geknüpft und die Sprache das Objekt sein, an dem er seines geistigen Wesens und der geistigen Natur der Dinge überhaupt gewahr wird.« (P. W. X, 198.) Fichte und Pestalozzi erkennen in der Sprache das Organ, welches allein den Fortschritt menschheitlichen Geisteslebens ermöglicht. Fichte formuliert diesen Gedanken in der vierten Rede: »Die Sprache begleitet den einzelnen bis in die geheimste Tiefe seines Gemüts beim Denken und Wollen, sie beschränkt oder beflügelt, sie verknüpft die gesamte Menschenmenge, die dieselbe redet, auf ihrem Gebiete zu einem einzigen gemeinsamen Verstande, sie ist der wahre gegenseitige Durchströmungspunkt der Sinnenwelt und der Geister und verschmilzt die Enden dieser beiden so ineinander, daß gar nicht zu sagen ist, zu welcher von beiden sie selber gehöre.« (F. W. VII, 326.) Die Sprache besitzt eine vergesellschaftlichende Kraft. Sie hat metaphysische Bedeutung. Sie ermöglicht den Zugang zur Begriffswelt des reinen Ichs. Pestalozzi meint, daß der Gebrauch einer entwickelten Sprache das Kind sogleich auf die Bildungsstufe emporhebt, die die jeweilig gültigen Sprachformen schuf. »Das Wort macht das Menschentier zum Menschen.« (P. W. VII, 418.) »Die Sprache ist im eigentlichen Sinne Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat. Sie gibt dem

Kinde in einem Augenblicke, wozu die Natur Jahrtausende brauchte, um es dem Menschen zu geben.« (P. W. IX, 96.)

Nächst der Sprache schätzen Fichte und Pestalozzi die Mathematik als einen in besonderem Maße formalbildenden Gegenstand. Fichte nennt sie in den Aphorismen das zweite Hauptmittel des eigentlichen Unterrichts. Für Pestalozzi sind Form und Zahl zwei Elementarmittel. »Die vereinfachte Zahl- und Formlehre ist das vorzüglichste logische Bildungsmittel. (P. W. XII, 302.)

Alle diese in Kürze dargestellten Ansichten Fichtes und Pestalozzis über die intellektuelle Bildung lassen sich in den Begriff des ethischen Formalismus einordnen. Sie entspringen aus einem einheitlichen geschlossenen Gedankenkreise. Fichte und Pestalozzi haben in einem entsagungsreichen Leben nach der Wahrheit gesucht. Fichtes ungewöhnlich scharfes spekulatives Denken atmete zeitweilig in einer kalten Atmosphäre, die jeden Enthusiasmus auf den Gefrierpunkt abkühlte. Trotzdem war dieses Erkenntnisstreben ihnen nichts mehr als ein Mittel, allerdings das vornehmste, für den höchsten Zweck, welcher ist die Einheit des Menschen mit sich selbst und der sittlichen Weltordnung. »Wer nach Wahrheit strebt, blickt mit kalter Ruhe und fester Entschlossenheit hinein in das Gewühl der menschlichen Meinungen. Er will nur Harmonie mit sich selbst.« (F. W. VIII, 350.) Schließen sollen dieses Kapitel die seelenvollen Worte Fichtes an Kant vom 1. Januar 1798: »Ich kann mir sehr wohl denken, wie man endlich der Spekulation satt werden müsse. Sie ist nicht die natürliche Atmosphäre des Menschen; sie ist nicht Zweck, sondern Mittel. Wer den Zweck, die völlige Ausbildung seines Geistes, die vollkommene Übereinstimmung mit sich selbst, erreicht hat, der läßt das Mittel liegen. Dies ist Ihr Zustand, verehrungswürdiger Greis.« (F. L. II, 160.)

7. Kapitel.

Fichtes und Pestalozzis Ansichten über die Bedeutung der idealen Erziehungsgemeinschaft zum Zwecke einer sinnlich-gefühlsmäfsigen Grundlegung der moralischen Bildung.

Der ethische Formalismus innerhalb der intellektuellen Erziehung verweist auf das Wertgebiet der Sittlichkeit, dem Fichte und Pestalozzi den Primat zusprechen, womit sie sich in die Entwicklungsreihe des Moralismus im achtzehnten Jahrhundert einordnen, der im Kantischen und Fichteschen wissenschaftlichen Ethizismus seine vollendetste und letzte Form annahm, also daß das Sittliche der Urgrund des Seins wurde.

Die Bewertung des Sittlichen.

Wer den Lebensgang und das Schaffen Fichtes und Pestalozzis zu überschauen vermag, wird die bekannte Tatsache auszusprechen sich genötigt sehen, daß außergewöhnlich starke moralische Interessen von Anfang an und lebenslänglich den Charakter der beiden Denker bestimmten und ihr Lebenswerk gestalteten. Durch einen Objektivationsprozeß formte sich das Innerste ihrer Persönlichkeit, das Sittliche, um zu dem wahrhaft Seienden schlechthin; ihr monistischer Dualismus wurzelte in dem weltbewegenden Widerstreite von sittlich und unsittlich. Dieses Gegensatzpaar durchzieht wie ein roter Faden ihre philosophischen Anschauungen und kehrt oft unter ganz anders klingenden Namen wieder, so daß die Ausdrücke: Ich und Nichtich, Freiheit und Unfreiheit, Tätigkeit und Leiden, Spontaneität und Passivität, Geist und Natur, Titanismus und Kontemplation, Trieb nach Klarheit und Beharrung des dunkeln Gefühls, Hingabe an die Gattung und Selbstsucht, welche Worte sich alle in Fichtes Werken und zum Teil in Pestalozzis Schriften finden, nichts anderes als eine weitere oder engere Aus-

dehnung der Begriffe moralisch und unmoralisch bedeuten. Das Sittliche ist das Kriterium für den Wert oder Unwert jeglicher Lebensbetätigung; Individuen und Gemeinschaften empfangen erst einen Inhalt durch die Teilnahme am Moralischen. »Wir erheben uns aus dem Nichts lediglich durch unsere Moralität.« (Best. d. M. 263.) »Ich soll in mir die ganze Menschheit in ihrer ganzen Fülle darstellen, so weit als ich es vermag, aber nicht um der Menschheit selbst willen, diese ist an sich nicht von dem geringsten Werte, sondern, um hinwiederum in der Menschheit die Tugend, welche allein Wert an sich hat, in ihrer höchsten Vollkommenheit darzustellen.« (Best. d. M. 310.) Diese Ansichten Fichtes beweisen übrigens, wie sich der Willensheroismus Fichtes mit entsagungsvoller lebenskräftiger Resignation unter die Idee beugt, so daß die Demut zur Haupttugend des Idealmenschen wird, wie auch nach Pestalozzis Meinung die Demut die Grundstimmung des harmonisch gestimmten Menschen ist. (P. W. IX, 241.)[1] Pestalozzi faßt den Gedanken, daß das Sittliche allein der Persönlichkeit den Wert verleiht, in die Sätze: »Ich achte die Anlagen des Herzens, ich achte den gebildeten Willen, in der Liebe zu leben und durch die Liebe vor Gott

[1]) Man könnte diese Auffassung Fichtes leicht übersehen, wenn man z. B. in der 3. Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten von 1794 den titanistischen Dithyrambus liest: »Ich hebe mein Haupt kühn empor zu dem drohenden Felsengebirge, und zu dem tobenden Wassersturz, und zu den krachenden, in einem Feuermeer schwimmenden Wolken. und sage: ich bin ewig, und ich trotze eurer Macht! Brecht alle herab auf mich, und du Erde und du Himmel, vermischt euch im wilden Tumulte, und ihr Elemente alle — schäumt und tobet und zerreibet im wilden Kampfe das letzte Sonnenstäubchen des Körpers, den ich mein nenne; — mein Wille allein mit seinem festen Plane soll kühn und kalt über den Trümmern des Weltalls schweben. Denn ich habe meine Bestimmung ergriffen, und die ist dauernder als ihr; sie ist ewig, und ich werde ewig wie sie.« (F. W. VI, 322.) Dabei muß man sich bewußt werden, daß die Lebensstimmungen des jüngeren und des älteren Fichte allerdings verschieden nuanciert sind.

und Menschen unsträflich zu wandeln, ich achte die Bildung des sittlichen und religiösen Sinnes für die allgemeine Basis der durch die Erziehung zu erzielenden Humanität, ich halte dafür, Geist und Kunst stehen von Gotteswegen im Dienste des guten Herzens, die Fertigkeiten von beiden seien nur als Mittel anzusehen, die uns Gott zur Ausübung alles dessen, wozu uns Unschuld, Liebe, Dank und Vertrauen auffordern, gegeben, folglich durch die Erziehung nicht nur mit den Ansprüchen des reinen Herzens und des religiösen Sinnes in Übereinstimmung zu bringen, sondern ihm sogar unterzuordnen und in dieser Unterordnung zu beleben und zu stärken.« (P. W. III, 352.) »Umsonst schwingt sich mein Geist zu jeder Höhe, umsonst zerlegt er sich in jede Kraft, er wird kein menschlicher Geist, er wird nicht menschlich erweitert, er wird nicht menschlich veredelt, solange ihm die innerste Kraft, das wesentliche Fundament der menschlichen Veredlung fehlt, wenn seiner intellektuellen Ausbildung das Fundament der sittlichen Ausbildung mangelt.« (P. W. VIII, 487.) »Die Elementarmethode betrachtet die Sittlichkeit und Religiosität nicht bloß als schwesterliche Gehilfen der intellektuellen Bildung, sondern als ihr absolutes und notwendiges Fundament.« (P. W. X, 241.) »Die Garantie, daß der ganze Mensch mit allen seinen Kräften, mit allen seinen Neigungen in seine Lage und Verhältnisse allgemein passe, wie er darein passen soll und für das Unabänderliche in seinen Verhältnissen das werden soll, was er für dieselbe werden muß, liegt nur in der Unterordnung der intellektuellen unter die sittliche Bildung der Menschen.« (P. W. VIII, 488.) Die Hegemonie des Moralischen in der engen Bedeutung von subjektiver Sittlichkeit besteht in der Auffassung Fichtes allerdings nicht ohne Einschränkung: Fichte war nicht nur Moralist, sondern auch Intellektualist, er konnte zuweilen der Anwandlung nicht widerstehen, die Wahrheit der Sittlichkeit gleichzustellen. In dem Bericht über den Begriff der Wissenschaftslehre

behauptet er sogar noch ein weiteres: »Die Wahrheit ist das höchste, alle andern Güter in sich enthaltende Gut.« (F. W. VIII, 387.) Ferner muß hier der Gedanke vorausgegriffen werden, daß Fichtes und Pestalozzis Sittlichkeit sich erst durch das Eingehen in die Denkform der Religion vollendet, so daß diese schließlich jener noch übergeordnet wird. »Das einzige wahrhaft Edle im Menschen, die höchste Form der in sich selbst klar gewordenen Idee ist die Religion.« (F. W. VII, 251.) Endlich muß auch daran erinnert werden, daß Fichtes Sittenlehre in ihrer späteren Entwicklung zu einer Güterlehre drängte, in welcher die Sittlichkeit im engeren Sinne des Wortes den andern geistigen Gütern nebengeordnet wurde. In der fünften »Rede« geht Fichte auf die gebräuchliche Ansicht ein, daß Philosophie, Wissenschaft, schöne Kunst und dergl. Selbstzwecke seien und nicht dem geistigen Leben zu dienen hätten. Er gibt ohne Einschränkung zu, daß diese Werte nicht für das irdische und sinnliche Leben oder für die gemeine Erbaulichkeit bestimmt sind. Er erkennt auch an, daß ein einzelner in diesen besondern Zweigen des allgemeinen göttlichen Lebens völlig aufgehen könne, ohne eines außer ihnen liegenden Antriebes zu bedürfen, und volle Befriedigung in ihnen finde. Aber Fichte wehrt sich gegen die Auffassung, daß es wirklich mehrere Selbstzwecke gebe. Es gibt nur ein Absolutes und nur einen Selbstzweck: das ist das geistige Leben. Dieses Leben ist ewige Tätigkeit, von der Wissenschaft erhält sie ewig fort ihr Musterbild, von der Kunst die Geschicklichkeit, nach diesem Bilde sich zu gestalten. In der Erscheinungswelt sind Gedanke und Tätigkeit auseinanderfallende Formen, jenseits der Erscheinung aber sind sie das Eine absolute Leben; und man kann nicht sagen, daß der Gedanke um des Tuns oder das Tun um des Gedankens willen sei, sondern daß beides schlechthin sein soll indem auch in der Erscheinung das Leben ein vollendetes Ganzes sein solle, wie es dies ist, jenseits aller

Erscheinung.« (F. W. VII, 330.) »Wissen und Handeln sind unabtrennliche Bestandteile des vernünftigen Lebens.« (F. W. VII, 331.) Man vergleiche ferner die Ableitung der Wertgebiete aus der Einen göttlichen Idee. (F. W. VI, 369. 370.) Fichtes Oberbegriff des geistigen oder göttlichen Lebens leitet den rigoristischen Moralismus in eine pantheistisch-mystisch gefärbte religiöse Objektivitätssittlichkeit hinüber, welche, wenn sie auch nur keimartig in Fichtes Philosophie enthalten ist, den ersten Schritt zur modernen Ethik bildet und hierdurch eine neue Zeit einleitet, während Pestalozzis ethische Anschauungen und Fichtes ursprüngliche Sittenlehre das moralistische Denken des achtzehnten Jahrhunderts abschließen.[1])

Fichtes und Pestalozzis Stellung zur sittlichen Bildung des 18. Jahrhunderts.

Auf dem Gebiete der Erziehung hatte die moralisierende Sinnesart des achtzehnten Jahrhunderts die Verselbständigung des Moralunterrichts gezeitigt. Er nahm den Raum ein, auf dem sich bisher die transcendenten religiösen Werte ausbreiteten, welche von dem negierenden Aufklärungsgeiste aufgehoben worden waren. Der Moralunterricht war seinem Wesen nach eine systematische Rationalisierung ursprünglicher sittlicher Gefühlswerte, die durch diese nüchterne Betrachtungsweise verflacht und teilweise aufgegeben wurden, so daß Utilitarismus und Eudämonismus in gröberer oder feinerer Form als die alleinigen sittlichen Zwecke bestehen blieben.

War die Möglichkeit vorhanden, daß sich Fichte und Pestalozzi zu dem herrschenden Rationalismus innerhalb der moralischen Erziehung ihrer Zeit bekannten? Betrachteten sie etwa den ethischen Formalismus in ihren Ansichten über die intellektuelle Bildung als das wichtigste oder gar alleinige Mittel zur sittlichen Bildung? Billigten

---

[1]) Nicht erst Schleiermacher, sondern bereits Fichte hat das Sittliche aus dem Punktuellen des guten Willens herausgeführt.

sie Herbarts Ansicht, der 1806 seine Allgemeine Pädagogik erscheinen ließ, welche nahezu ausschließlich auf dem Wege des erziehenden Unterrichts die Charakterstärke der Sittlichkeit erzeugen wollte? Fichte und Pestalozzi hatten sich für Rousseau begeistert, dessen antirationalistischer Naturalismus dem naiven Elemente des sittlichen Lebens wieder zum Rechte verhalf. Sie hatten eine Einsicht in das Wesen der Sittlichkeit genommen, die sie zu andern Ansichten über die zweckmäßige moralische Bildung führen mußte, als Rationalismus und Intellektualismus lehrten.

Fichtes und Pestalozzis Ansichten über das Wesen des Sittlichen.

Es mag zunächst auf die Anschauungen Fichtes und Pestalozzis über Sittlichkeit noch einmal aufmerksam gemacht werden, die bei der Darstellung ihrer Geschichtsphilosophie zur Sprache kamen. Aus ihnen war ersichtlich, daß sie durch eine Vertiefung der sittlichen Inhalte einen Fortschritt zur vorangegangenen Zeit herbeizuführen erstrebten. In Übereinstimmung mit der neuen sittlichen Lebensauffassung der Kantischen Ethik ersetzten sie die bisherigen materialen moralischen Bestimmungen durch formale und erbrachten den Nachweis, daß die gepriesenen utilitaristischen und eudämonistischen Werte in das Gebiet des Unsittlichen verfallen und den Menschen nur im rohen oder kulturellen tierischen Zustande darstellen, der allerdings die eine Seite der menschlichen Doppelnatur ausmacht. Fichte und Pestalozzi umschreiben das Tierische durch verschiedene Ausdrücke: Fichte erkennt im Tierischen den Charakter des Naturtriebes, es ist indentisch mit der natürlichen Trägheit, die im Wesen der objektiven Welt begründet liegt; es ist das Sinnliche, es ist die Anlage zum Bösen im Menschen, in dessen Gefolge er unfrei, feig, listig und falsch wird. »Die Faulheit ist die Quelle aller Laster.« Der Mensch handelt im Zustande der Tierheit zunächst nur

dem Naturtriebe gemäß ohne das Bewußtsein der Freiheit und der sittlichen Pflicht; ist derselbe Zustand weiter entwickelt, so handelt er um der eigenen Glückseligkeit willen; schließlich bildet sich der heroische Egoismus aus, bei dem ein unbegrenztes Freiheitsbewußtsein das Motiv des Handelns ist. Pestalozzi beschreibt, wie sich das Tierische im Naturzustande und im gesellschaftlichen Zustande auslebt; es ist im unverdorbenen Zustande nicht das Böse, sondern nur die Anlage dazu; im unverdorbenen Naturzustande war der Mensch ein freundliches, gutmütiges und wohlwollendes Geschöpf, das in wonnevoller Behaglichkeit und wohlwollender Gemütsstimmung lebte. Es besagt die Idee vom unverdorbenen Naturzustande, daß der Mensch einen Zustand zu denken genötigt ist, da das reflexionslose Triebleben mühelos seine Befriedigung fand. Fichte und Pestalozzi hatten in der Geschichtsphilosophie ferner die Erkenntnis niedergelegt, daß die Verderbnis der vorhandenen Gemeinschaften die Entwicklung des Bösen nähre. Pestalozzi verweilte lange bei diesem Gedanken, so wie er auch eine auffallend breite Darstellung des Sinnlichen gibt, wodurch seine Sittenlehre konkreter wird als die abstrakte Ethik Fichtes, die sich mit mehr Liebe der Beschreibung des Intelligibelen widmet. Zu Gunsten der Erziehungsmöglichkeit spricht Fichtes und Pestalozzis Ansicht, daß der Mensch vor dem Gebrauche der sittlichen Freiheit weder gut noch böse ist. Die Lehre von der Erbsünde nennt Fichte eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur. (F. W. VII, 421.) Pestalozzi bekennt: »Der Mensch ist gut und will das Gute, und wenn er böse ist, so hat man ihm sicher den Weg verrammelt, auf dem er gut sein wollte.« (P. W. IX, 66.)[1] Ebenso sind Fichte und Pestalozzi des Glaubens, daß die Welt

---

[1]) Die Philanthropinisten besaßen auch eine stark optimistische Auffassung von der Menschennatur, wofür sie freilich keine tiefere philosophische Begründung erbrachten.

an sich weder gut noch böse ist; sie wird eins von beiden erst durch den Gebrauch, den der freie Mensch von ihr macht. Auf die Frage: Wie reiht sich das Böse in die sittliche Weltordnung ein? antworten beide Denker: Das Böse hat teleologische Bedeutung, es ist eine erzieherische Macht im Dienste des unendlichen Willens. (F. W. II, 307.) Insofern ist alles gut, was da geschieht und absolut zweckmäßig; auch das in der Welt, was wir böse nennen, ist nur durch Gott; (F. W. II, 307.) es ist nur eine Welt möglich, eine durchaus gute. (F. W. II, 307.) Pestalozzi nennt die Not die wohltätige Gottesgehilfin. (P. W. IX, 209.) Ferner nehmen beide Ethiker eine Anlage zum Guten an, die sie sich wieder in der Form des Triebes vorstellen, dem Fichte die Qualitäten der absoluten Unabhängigkeit, des ewigen Strebens, der unendlichen Tätigkeit, des freien Wollens zuspricht, das allerdings auf bestimmte Handlungen ausgeht, sobald der reine Trieb im sittlichen Trieb sich beschränkt. In der zehnten Rede urteilt Fichte: Es ist falsch, daß der Mensch von Natur selbstsüchtig ist; wenn nicht ein ursprünglicher Grundtrieb zur Sittlichkeit im Kinde liegt, so kann das Kind nie sittlich werden. (P. W. VII, 414.) Ebenso ist Pestalozzi von der spontanen Entwicklung und der Immanenz der sittlichen Kräfte überzeugt, so daß er schreibt: Die Gefühle und Kräfte, von denen die sittliche Veredlung ausgeht, können nicht durch irgend eine äußere Kunst und Geschicklichkeit in die menschliche Seele hineingebracht werden ebensowenig wie die Kraft, die Gegenstände unsrer Anschauung geistig zusammenzusetzen, zu trennen und zu vergleichen.« (P. W. X, 225/226.) Fichte und Pestalozzi folgern nun weiter, daß eine Wechselwirkung zwischen den von ihnen angenommenen Trieben und Kräften stattfindet, deren Stand über die jeweilige moralische Bildung entscheidet. Der Mensch entschließt sich aus freiem Willen zum Guten oder Bösen. Fichtes Dithyrambus auf das Ideal der freien Persönlichkeit, eingegeben von romantischen Lebens-

stimmungen, die nur durch die ungewöhnliche Schärfe seines spekulativen Denkens und durch die Schwerkraft seines sittlichen Gefühls in Schranken gehalten wurden, erscheint wie eine philosophische Verklärung der Genielehre. Wenn Pestalozzi das hohe Lied von der Freiheit des Willens anstimmt, so mischen sich darein unmutvolle Töne des Sturmes und Dranges. »Der freie Wille ist für den Menschen die einzige Quelle seiner wirklichen Wahrheit und seines wirklichen Rechts.« (P. W. VII, 512.)[1]) Die wahre Moralität ist das Handeln aus Freiheit um der Freiheit willen. Jede Einmischung von äußern zufälligen Folgen einer sittlichen Handlung, jede Einmischung der Neigung zur Ehre und der Furcht vor Schande, ist der Reinheit und Heiligkeit der Entfaltung der sittlichen Kräfte nachteilig; wie sogar nicht einmal das idealische träumende Bewußtsein seiner sittlichen Kraft selber, sondern nur der immediate, die menschliche Natur rein und innig beseligende Eindruck der sittlichen Kraft selber das einige wahr belohnende und die sittliche Kraft rein stärkende Gefühl ist, das von der Unschuld der wahrhaft sittlich erhabenen Natur des Kindes angesprochen wird.« (P. W. X, 226.) Pestalozzi verheimlicht dabei die Einschränkung nicht, daß eine vollendete sittliche Reinheit dem Menschen nie zu teil wird. Selbst wenn wir uns die sittlichen Gefühle in ihrer menschlich höchsten Veredlung denken, so bleiben doch sinnliche Elemente in ihnen. Es wären hier die Stellen aus Pestalozzis Werken VII, 470. VII, 471; VII, 472 zu wiederholen, die im Kapitel über die Geschichtsphilosophie auf Seite 56 angeführt wurden. Wertvoll an Fichtes und Pestalozzis Einsichten in das Wesen der

---

[1]) Fichte ist sich bewußt, daß das innerste Wesen der Willensfreiheit das Unerklärbare und Unbegreifliche ist, das unserm Denken eine Grenze setzt (F. W. VII, 371) und daß die Wirkung des intelligibelen Willens unfaßbar ist, da sie sich der Kategorie der empirischen Kausalität nicht unterordnet. (F. W. II, 286. 290.)

Sittlichkeit ist die Erkenntnis von deren sozialer Bedingtheit. Sie schließen dem zufolge: Wie der Begriff des Sittlichen sofort den Begriff des sozialen Menschen nach sich zieht, so ist die Gewähr für die erfolgreiche moralische Entwicklung unabänderlich an das Vorhandensein einer idealen Erziehungsgemeinschaft geknüpft. Die Verfassung der vorhandenen gesellschaftlichen Organisationen von der Familie bis zum Staate arbeitet den pädagogischen Zwecken entgegen. Es ist die Reform oder Neubildung einer sozialen Grundeinheit nötig, in der die sittlichen Anlagen so ausgebildet werden, daß sie genügende Widerstandskraft gegen die sinnlich-tierischen Gelüste besitzen, deren Auslösung durch den notwendigen Eintritt des Zöglings in das öffentliche Leben natürlich nicht unterbleiben kann. Die Ausgestaltung der idealen Erziehungsgemeinschaft muß von dem Gesichtspunkt aus geschehen, daß das sittliche Leben auf einer sinnlich-gefühlsmäßigen Grundlage sich erhebt; so findet die moralische Erziehung einen Angriffspunkt an der Triebnatur der sittlichen Kräfte; denn auch Fichtes praktisches Ich ist ein System notwendiger und mannigfaltiger Triebe, so daß es Pestalozzis sinnlich umwobener Sittlichkeitskraft verwandt ist.

Die moralische Bildung auf der Grundlage einer idealen Erziehungsgemeinschaft.

Fichte und Pestalozzi hatten einen solchen Einblick in die Psychologie des Trieblebens genommen, daß sie vor der Überschätzung der durch die Erkenntnis vermittelten moralischen Einwirkung verschont blieben. Sie erkannten willig an, daß die planmäßige Bildung des Gedankenkreises einen Anstoß zum sittlichen Handeln bildet, so daß schon hierdurch die Möglichkeit der moralischen Einwirkung auch bei der Annahme der Willensfreiheit gegeben ist. Die Schwierigkeit bleibt freilich bestehen, daß das schließliche Zustandekommen der Sittlichkeit der

Selbsterziehung überlassen bleibt, wofür aber eine befriedigende Garantie fehlt.[1])

Fichte und Pestalozzi versuchen die notwendige und doch freie Selbstentschließung zum Guten dadurch zur überwiegenden Wahrscheinlichkeit zu erheben, daß sie die versittlichende Kraft der unmittelbaren, sinnlich geschauten und gefühlsmäßig-erlebten moralischen Erziehung sehr hoch einschätzen. Das Gemeinschaftsleben bildet den Willen; eine isolierte Einzelerziehung in der Weise Rousseaus führt nach Fichtes und Pestalozzis Ansichten nicht zur Charakterstärke der Sittlichkeit; sie vertreten einen Erziehungssozialismus wie unter ihren Zeitgenossen Goethe in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Fichte wünscht den Zögling in eine reine Atmosphäre unter einen heitern Himmel, in eine Idealwirklichkeit zu versetzen, wo er neben anderen in innigem Verkehre mit seinen Erziehern lebt, die ihm nur achtungswerte Dinge zeigen, vor allem ihre eigene moralische Denkungsart und ihr moralisches Betragen. Es sollen offene Menschen sein, die unbefangen das Innerste ihres Herzens sich äußerlich abbilden lassen, ohne weiter etwas zu tun, um andere darauf aufmerksam zu machen. Vernunftgesetze allein regeln den Verkehr in diesem kleinen Vernunftstaate, der eine moralische Gemeinde ist, ein Ab-

---

[1]) Wenn Strümpell in seiner im wesentlichen referierenden Darstellung der Pädagogik Fichtes beständig sich an dem Gedanken stößt, daß die Lehre von der Freiheit des Willens die Möglichkeit der Erziehung sehr fragwürdig mache, so zeigt er damit gewiß auf eine wunde Stelle, jedoch mit zu starkem Nachdruck. Fichte selbst hat an der Erziehungsmöglichkeit natürlich nicht gezweifelt; die Lehre von der Freiheit war für ihn aus ethischen Erwägungen denknotwendig; wenn er mit diesem Dogma in psychologische Konflikte kam, so nahm er diese als von seinem Standpunkte Untergeordnetes mit in Kauf. Es ist verfehlt, von psychologischen Gesichtspunkten aus an die »von aller Empirie losgerissene und aus der Höhe der Abstraktion herabsteigende Pädagogik Fichtes« (Strümpell 50) heranzutreten; sie muß aus großen ethischen Prinzipien begriffen werden, die das Wesenhafteste seiner ganzen Persönlichkeit und Lehre bilden.

bild der ganzen Menschheit, die eine einzige Familie werden soll. Es war ein Lieblingsgedanke Fichtes, sich vor allem auch die Universität als ideale Erziehungsgemeinschaft vorzustellen. Unter diesen ausgewählten Lebensbedingungen ist das Bild des Zöglings von der sittlichen Weltordnung nicht eine abstrakte phantastische Konstruktion, sondern die tägliche Anschauung konkreter Verhältnisse; der Zweifel an der Verwirklichungsmöglichkeit dieses Reiches der Zwecke ist vollkommen ausgeschlossen: es ist ein Bild aus dem Leben für das Leben. Die Erziehung kann den Zögling ruhig in die Welt entlassen; er wird in dem größeren Gemeinwesen niemals etwas anderes zu sein vermögen denn dasjenige, was er in dem kleinen Gemeinwesen unverrückt und unwandelbar war, (F. W. VII, 295) wenn die neue Erziehung ihr Gemälde einer sittlichen Weltordnung bis zu der Lebhaftigkeit gesteigert hat, daß ihr Zögling von der heißen Liebe und Sehnsucht dafür, und von dem glühenden Affekte, der zur Darstellung im Leben treibt, vor welchem die Selbstsucht abfällt, wie welkes Laub, ergriffen wird. (F. W. VII, 275.) Andauernde freiwillige Übung erzeugt ein unwandelbares sittliches Wollen, das man nach Fichtes Ansicht nicht durch kontemplatives Anschauen von Musterbildern lernt — Fichte verwahrt sich im System der Sittenlehre dagegen, die Ethik auf ästhetischen Gefühlen und Urteilen aufzubauen; denn diese tragen nicht die absolute Forderung nach verpflichtender Befriedigung in sich (F. W. IV, 167) — sondern durch die Darstellung der sittlichen Weltordnung im Leben, wozu ein ursprünglicher sittlicher Trieb bereits jedes Kind treibt, wenn nur dieser Trieb immer neue Anregung empfängt durch den Beifall von Personen, die dem Kinde infolge ihres sittlichen Tuns als achtungswert erscheinen. »Durch eigenes Tun und Handeln schließt sich am klarsten der Umfang der sittlichen Welt auf, und wem sie also aufgegangen ist, dem ist sie wahrhaftig aufgegangen.« (F. W. VII, 419.)

Durch das Vernunftleben wird sich im Zögling intuitiv neben dem Gefühl der irdischen Vergänglichkeit das beseligende Gefühl für das ewige Sein des einen göttlichen Lebens ausbilden. Pestalozzi verlangt ebenso wie Fichte, daß das Kind in einer lebensvollen menschlichen Gemeinschaft die sittlichen Willensverhältnisse schauen und handelnd miterleben soll. Diese Erziehungsgemeinschaft muß aber nach seiner Ansicht bereits in den frühesten Lebenstagen des Kindes einsetzen; dann aber kann sie schon aus diesem Grunde keine künstlich konstruierte, sondern nur die natürlich gegebene zwischen Mutter und Kind sein, deren ursprüngliche Reinheit allgemein wiederherzustellen die brennende soziale Frage ist, ohne deren Lösung alle Hoffnung auf eine bessere moralische Erziehung eitel wäre.

Die Idealwirklichkeit bildet widerspruchsfreie Persönlichkeiten.

Die Erziehung innerhalb einer Idealwirklichkeit hat den besonderen Vorzug, daß sie widerspruchsfreie Persönlichkeiten heranbildet. Fichte und Pestalozzi kehren auch bei dieser Gelegenheit zu der ihnen geläufigen Vorstellung von der Einheit der menschlichen Natur zurück. Ihr Idealmensch ist nicht ein von Zweifeln geplagtes zwiespältiges Wesen, sondern in völliger Übereinstimmung mit sich selbst. Der innerlich zerrissene Mensch ist unsittlich, er hat einen Teil seines Ichs aufgegeben, er hat sich dem Nicht-Ich unterworfen; er hat die Menschenwürde entheiligt. Der sittliche, harmonisch gestimmte Mensch ist unbeeinflußt von allem Zeitwechsel in Übereinstimmung mit dem ursprünglichen Ich, erfüllt vom Gefühl der ewigen Seligkeit. (F. W. IV. 169.) Allerdings ist nach dem Fichteschen und Pestalozzischen Dualismus die menschliche Natur zur Zwiespältigkeit angelegt. Aber die moralische Erziehung kann ihr erfolgreich entgegenarbeiten, wenn sie einerseits Vorkehrungen trifft zur machtvollen Entfaltung der Anlage zum Guten und andererseits in Anlehnung an die Erkenntnis, daß

die Neigung zum Bösen nicht etwas Unüberwindliches ist, Maßregeln befolgt, welche die Entwicklung der Anlage zum Bösen hemmen. In diesem Sinne fordert Fichte, daß nie etwas Verwerfliches vor die Augen des Kinder komme; auch nur die Möglichkeit einer Störung soll ausgeschlossen bleiben, damit in dem noch nicht ausgebildeten Zögling nicht die geringste Ahnung von einer dem Sittlichen feindlichen Macht aufsteigt. Nur so kommt er zu dem siegreichen Bewußtsein von der Verwirklichungsmöglichkeit des Guten. »Es ist nur durch die Sittlichkeit möglich, die Widersprüche, die in meiner Natur zu liegen scheinen, verschwinden zu machen.« (P. W. VII, 513.) Das Böse wird in einer idealen Erziehungsgemeinschaft ganz von selbst zurückgehalten werden. »Es ist kein Mensch, der das Böse liebe, weil es böse ist, er liebt in ihm nur die Vorteile und Genüsse, die es ihm verheißet, und die es ihm in der gegenwärtigen Lage der Menschheit mehrenteils wirklich gewährt. Aber in einer vernunftgemäßen Verfassung zeigt das Böse keine Vorteile, sondern vielmehr die sichersten Nachteile, und durch bloße Selbstliebe wird die Ausschweifung der Selbstliebe in ungerechte Handlungen unterdrückt.« (F. W. II, 276. 313.) Pestalozzi bemerkt hierzu: »Alles Böse trägt sein Grab auf seinem eigenen Rücken;« (P. W. V, 285) und kohlschwarz ist Gott Lob auch keine Menschenseele, so wenig als irgend eine vollends lichthell, ohne Schatten und Finsternis in sich selbst lebt.« (P. W. XI, 120.)

Die Entwicklung des sittlichen Willens ist an die Entfaltung der ursprünglichen sittlichen Gefühle gebunden.

Die Entwicklung des sittlichen Willens innerhalb der idealen Erziehungsgemeinschaft ist nach Fichtes und Pestalozzis Urteil an die Entfaltung der ursprünglichen sittlichen Gefühle gebunden, welchen Vorgang beide Denker beschreiben, ohne freilich den tiefer liegenden psychologischen Verlauf darzulegen. Nach Fichtes Darstellung

vollzieht sich der Prozeß nicht ohne intellektuelle Beimischung, indes Pestalozzis sittliche Gefühlsbildung den reinen Charakter des Affektvollen und Reflexionsfreien an sich trägt. Fichte lehrt in Abhängigkeit von Kant, daß der Trieb nach Achtung die ursprünglichste und reinste Gestalt ist, in der die Sittlichkeit zum Vorschein kommt. Dieser Trieb liegt unaustilgbar in der menschlichen Natur, ihm erscheint das Sittliche als einzig möglicher Gegenstand der Achtung. Das Kind geht aus von der unbedingten Achtung für die erwachsene Menschheit außer sich, die zunächst vom Vater repräsentiert wird; sodann entwickelt sich in dem Triebe das Bedürfnis, von der Menschheit geachtet zu werden: das dritte Stadium ist die Benutzung der wirklichen Achtung zum Maßstabe, inwieweit es auch selbst sich achten dürfe. Auf dem Vorhandensein dieses eigentümlichen Grundzuges der Kindheit und Unmündigkeit beruht ganz allein die Möglichkeit aller Belehrung und aller Erziehung der nachwachsenden Jugend zu vollendeten Menschen; (F. W. VII, 416) die also zunächst nicht an die Existenz der sittlichen Erkenntnis gebunden ist. Eine psychologische Analyse des Achtungsgefühles ergibt, daß es ohne ein intellektuelles Moment nicht zu denken ist, daß es also als reines Gefühl nicht angesehen werden kann. Einen weit stärkeren Gefühlston besitzt das Gewissen, dessen erzieherische Bedeutung Fichte sehr hoch schätzt, da es der Leitfaden des Handelns in der Zeit der Unmündigkeit ist. Es ist das unmittelbare Bewußtsein unserer Freiheit und unserer höheren Natur, die Offenbarung des unendlichen Willens, das Gefühl der Übereinstimmung des empirischen Ichs mit dem reinen Ich. Sein Wesen ist ohne Entwicklung, autonom, immanent. Schließlich verweist Fichte die moralische Erziehung an das Gefühl der Liebe, das der Beweggrund alles sittlichen Handelns sein soll. »Die Liebe ist der einzige, zugleich auch der unfehlbare Antrieb des Wollens und aller Lebensregung und Bewegung.« (F. W. VII, 283.) Die Liebe ist das

Wohlgefallen am Guten, sie ermöglicht das Handeln aus freier sittlicher Neigung. »Das Wohlgefallen am Rechten und Guten ist ursprünglich vorhanden und schlechthin in allen Menschen ohne Ausnahme angeboren. Die Liebe ist der Grundbestandteil des Menschen. Diese ist da, sowie der Mensch da ist, ganz und vollendet, und es kann ihr nichts hinzugefügt werden; denn diese liegt hinaus über die fortwachsende Erscheinung des sinnlichen Lebens und ist unabhängig von ihm.« (F. W. VII, 419.) Auch Pestalozzis sittliche Gefühlsbildung erstreckt sich auf die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes, des Gewissens, der Pflicht und des Rechts. Aber charakteristisch für ihn ist der Umstand, daß er sie alle aus dem Naturverhältnis zwischen dem Säuglinge und seiner Mutter ableitet. Er stellt verschiedenfach dar, wie sich in dieser Urgemeinschaft die sittlichen, vornehmlich sympathetischen Gefühle bilden und allmählich zu Menschheitsgefühlen erweitern, die sich schließlich ausdehnen zum Welt- und Alleinheitsgefühl, das alles Belebte und Unbelebte umfaßt. (P. W. IX, 250/254.) Im weiteren Verlaufe soll die sittliche Gefühlsbildung ihr Material nach Prinzipien methodisch ordnen. Sie soll ausgehen von sinnlich nahen Gegenständen, woran das Kind ein persönliches Interesse hat. »Nicht Grundsätze, Vorstellungen, Urteile, Meinungen, Regierungsgrundsätze bilden zuvörderst meine Sittlichkeit, sondern vielmehr Eindrücke von Gegenständen, die meiner Individualität sinnlich und tierisch nahe stehen.« (P. W. VII, 479.) Aber grundlegend ist die heilige Ruhe der ersten Lebenstage, die das Kind in eine gemütliche Stimmung wiegt, in der die heiligen Keime aller sittlichen, geistigen und physischen Kräfte liegen. (P. W. XI, 16.) Das Wesen der Menschlichkeit entfaltet sich nur in der Ruhe (P. W. XII, 298); der harmonisch gestimmte Mensch verharrt dauernd in diesem Zustande. Das erste Zeichen des innern Lebens des Kindes ist sein himmlisches Lächeln. Dieses Lächeln geht dann bald in Anmut und in ein

allgemeines liebliches Wesen hinüber. Aus diesem entfaltet sich dann bald die Liebe zur Mutter und diese wird schnell eine anhaltende, eine ungetrennte, eine vollendete Liebe.« (P. W. XI, 17.)

Die Erziehung zum freien Gehorsam.

Durch diese Bildung der ursprünglichen sittlichen Gefühle erziehen Fichte und Pestalozzi das Kind auf natürlichem Wege zum freien Gehorsam. Er gründet sich hauptsächlich auf das Achtungsgefühl vor Autoritäten. Er ist keineswegs ein leidender Gemütszustand, setzt vielmehr den sittlichen Tätigkeitstrieb in Bewegung. Er verdichtet sich endlich zu einem festen und unwandelbaren und unfehlbaren guten Willen. Nach Fichtes Ansicht steht das also vollkommen erzogene Individuum so sehr unter dem Gesetz der Sittlichkeit, daß es nach der Seite des Bösen völlig unfrei geworden ist. Die neue Erziehung besteht darin, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernähme, die Freiheit des Willens, d. i. das unentschiedene Schwanken zwischen Gutem und Bösem, gänzlich vernichtete, und dagegen strenge Notwendigkeit der Entschließungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbrächte, auf welchen Willen man nunmehr sicher rechnen und auf ihn sich verlassen könnte. (F. W. VII, 281.) Fichte steigert diesen Gedanken ins Paradoxe: »Wer ein solches festes Wollen hat, der will, was er will, für alle Ewigkeit, und er kann in keinem möglichen Falle anders wollen, denn also, wie er eben will; für ihn ist die Freiheit des Willens vernichtet und aufgegangen in der Notwendigkeit.« (F. W. VII, 282.)

Die Synthese von Freiheit und Gesetz.

Fichte vertritt in diesen Ansichten die Synthese von Freiheit und Gesetz, ebenso wie nach Pestalozzis Urteil der sittliche Zustand ein Doppeltes umschließt: dem Gesetz untertan und doch frei sein. Der Zögling muß im

Vernunftstaate den Vernunftgesetzen untertan sein (F. W. VII, 293); neben diesem Gehorsam soll er außerdem den freien guten Willen bezeugen. Das sittliche Wollen muß seinen natürlichen Ausdruck in einem freiwilligen uneigennützigen Handeln für das Wohl des Ganzen finden, wofür es keinerlei Lohn gibt als die unmittelbare Freude am Wirken für andere. (F. W. VII, 294. 295.) »Wir wollen Freiheit und sollen sie wollen, aber wahre Freiheit entsteht nur vermittelst des Durchganges durch die höchste Gesetzmäßigkeit.« (F. W. VII, 210.) Die Wurzel aller Sittlichkeit ist die Selbstbeherrschung, die Selbstüberwindung, die Unterordnung der selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen. Die niedere, ganz unerläßliche Form der Unterordnung des persönlichen Selbst unter das Ganze ist die Unterwerfung unter das Gesetz der Verfassung. Die höhere Form ist die, durch eigene Aufopferung den Wohlstand des Ganzen zu steigern und zu vermehren. Bereits der Zögling soll die Kluft zwischen bloßer Gesetzmäßigkeit und der höheren Tugend kennen lernen.« (F. W. VII, 417. 418.) Darum ist die gesittete akademische Freiheit notwendig zur Ausbildung eines sicheren sittlichen Taktes. Die ganze moralische Existenz ist nichts anderes als eine ununterbrochene Gesetzgebung des vernünftigen Wesens an sich selbst. (F. W. IV, 49.)

Das Antirationale der sittlichen Bildung.

In der Hervorkehrung der gemütvollen Seite der moralischen Erziehung liegt ein antirationaler Zug, den Fichte und Pestalozzi auch in der Verneinung des Moralunterrichts zum Ausdruck bringen. Nach ihrer Ansicht ist das sittliche Handeln nicht an reine Begriffe gebunden. Es ist nur erforderlich, daß sich ein reines Wollen mit dem bestimmten Maß der Erkenntnis und dem bestimmten Zustand der Verhältnisse verkettet. Ein planmäßiger systematischer Moralunterricht entspricht nicht der Idee der Elementarbildung. Die wahre sitt-

liche Elementarbildung führt zum Fühlen — Schweigen und Tun. (P. W. IX, 219.) Die begriffliche Form der moralischen Erkenntnis darf auf keinen Fall mit einer Schwächung des ursprünglichen Gefühls erkauft werden. Gertrud erzieht mehr durch Beispiel und Handeln als durch Belehrung. Nach Fichtes Ansicht ist der Moralunterricht nicht nötig, wenn gute Beispiele den Zögling umgeben, wenn alles Schlechte, Gemeine und Niedrige dem Auge fern bleibt. Sittliche Urteile bilden sich, wo die Gelegenheit es bietet. Das gelegentlich Selbsterworbene hat einen höheren Wert als das von außen herangetragene moralische Wissen. Das eigene Handeln bringt dem Kinde Erfahrungen, aus denen es selbsttätig seine Maximen ableitet. Das Kind muß moralisch selbständig werden, damit es sich selbst helfen kann, da ihm auf Gottes Boden niemand hilft und niemand helfen kann. Wenn trotzdem der moralische Unterricht eingeführt wird, so soll er ganz praktisch sein. »Die Art meines sittlichen Unterrichts ist meistens nicht Unterricht des Lehrers. Es soll teilnehmender Unterricht des Hausvaters, Ergreifung der immer vorfallenden Gelegenheiten, an denen ich mit ihnen und sie mit mir Anteil nehmen, sein.« (P. W. III, 276.)

Der Segen, den die sittliche Erziehung im Sinne Fichtes und Pestalozzis haben soll.

Die moralische Bildung in dem dargelegten Sinne Fichtes und Pestalozzis sollte einen vielversprechenden Erfolg haben. »Die neue Erziehung will auf einer festen unwandelbaren Grundlage in einem Volke der Welt die höchste, reinste und noch niemals also unter den Menschen gewesene Sittlichkeit aufbauen, für alle folgenden Zeiten sichern und von da aus über andere Völker verbreiten, eine Umschaffung des Menschengeschlechts, aus irdischen und sinnlichen Geschöpfen zu reinen und edlen Geistern.« (P. W. VII, 456.) »Einem harmonisch gebildeten Menschen wird das Menschengeschlecht ein

göttliches Geschlecht, die Welt eine höhere Welt, auch in den schwächsten ihrer Erscheinungen sieht er Offenbarung göttlicher Kräfte. Die widerspruchsvolle Welt hebt sich für ihn auf. Diese Vergöttlichung alles Irdischen erhöht die sittliche Daseinsfreunde.« (P. W. IX, 266.)

8. Kapitel.

Fichtes und Pestalozzis Ansichten über den sittlichen und rein menschlichen Charakter der Religion und religiösen Bildung.

Fichtes und Pestalozzis persönliche Stellung zur Religion.

Fichtes und Pestalozzis Gedanken über Sittlichkeit und sittliche Bildung nehmen eine so zentrale Stellung in dem sehr geschlossenen Denken dieser beiden Männer ein, daß sie den Charakter aller übrigen Werte bestimmen. So ist nachgewiesen worden, daß durch sie der ethische Formalismus der intellektuellen Bildung begründet wurde. Die folgenden Teile der Abhandlung werden zu dem Ergebnis führen, daß Fichtes und Pestalozzis ethische Anschauungen ebenso bestimmend auf die Gebiete der religiösen und ästhetischen Erziehung hinübergreifen. Es könnte ja nach der bisherigen Betrachtung scheinen. als ob der sittliche Mensch im Sinne Fichtes und Pestalozzis die in sich vollendete Menschlichkeit darstelle und das höchste Bildungsideal verwirklicht habe, das beide Pädagogen als solches anerkennen. Aber diese Deutung wäre nicht einwandfrei. Sie würde die bedeutungsvolle Tatsache unberücksichtigt lassen, daß Fichtes philosophische Entwicklung sein ethisches System in eine Religionsphilosophie auflöste und daß Pestalozzi zeitlebens wahre Sittlichkeit und wahrhaftige Religiosität als untrennbare Einheit dachte. Dieser Umstand ist natürlich im Wesen der beiden Persönlichkeiten begründet.

Beide Männer waren von früher Kindheit auf stark religiös beanlagte Naturen. Friedrich Schlegel bemerkte zuerst in scharfsinniger Weise, daß Fichtes Wissenschaftslehre von Anfang an auf Religionsphilosophie angelegt sei. Fichte äußerte selbst, daß alle seine philosophischen Untersuchungen ursprünglich davon ausgegangen wären, sich eine haltbare Dogmatik zu verschaffen. (F. L. I, 20.) Fichte und Pestalozzi waren in ihrem Elternhause zur kindlichen Frömmigkeit erzogen worden. Ihr Briefwechsel mit ihren Verlobten, die beide tief religiöse Frauen waren, zeugt von dem Reichtum ihres religiösen Innenlebens. Die frühzeitige Entwicklung der intellektualistischen Anlage in Fichtes Denken zerstörte bald den Gottesglauben der ersten Kindheit; es geschah dies sicher in Schulpforta, wo Fichte Lessings Auti-Götze so las, daß er ihn stellenweise im Gedächtnis hatte. Seine dadurch keineswegs geschwächten religiösen Bedürfnisse nährten sich nunmehr an der moralistischen Theologie Kants. Die Frucht dieser kritischen Schule war seine »Kritik aller Offenbarung«. Fichte hatte nach seinem Selbstzeugnis bei der Ausarbeitung dieser Schrift einen tiefern Blick in die Religion getan als noch je. Da bei ihm die Bewegung des Herzens nur aus vollkommener Klarheit hervorging, so konnte es nicht fehlen, daß die errungene Klarheit zugleich sein Herz ergriff.« (F. L. I, 330.) Im Gedankensystem der ursprünglichen Wissenschaftslehre löste sich der Gott des religiösen Glaubens in die sittliche Glaubensvorstellung der moralischen Weltordnung auf, die nichts Persönliches und nichts Seiendes, sondern ewiges Werden ist. Aber wie der titanistische Lebensenthusiasmus der älteren Romantik in den Niederungen des Böhmeschen Mystizismus versiegte, so beugte sich auch der ewig bewegte Wille des Fichteschen absoluten Ichs in seiner späteren Entwicklung unter das ruhende Sein einer pantheistisch-mystischen Gottheit. Pestalozzis Gott war nicht diesem Wechsel unterworfen. Im Sinne der Gefühlsphilosophie mündete Pestalozzis Gefühlsmoral in

eine Gefühlsreligion, die aber frei von pietistischer Sentimentalität und romantischem Ästhetizismus war. Sein starker Glaube an einen Gott und an die Unsterblichkeit der Seele ruhte auf dem lebendigen Grunde seines ganzen Fühlens und Wollens. Ein unauslöschliches Gewißheitsgefühl war für ihn das über allen Zweifeln erhabene Kriterium der religiösen Wahrheit.

Die Religion ist die höchste Vollendung des Menschlichen.

Der Gegensatz der religiösen Gefühls- und Vorstellungsweise Fichtes und Pestalozzis macht sich natürlich auch in ihren Ansichten über das Wesen der Religion geltend. Bedeutungsvoller jedoch ist die Übereinstimmung, die darin zu finden ist, daß sie beide den Wahrheitsgehalt der Religion und religiösen Bildung mit sittlichen und rein menschlichen Werten messen.

Sie gehen beide von der Voraussetzung aus, daß der Inhalt der Religion mit der höchsten Menschenidee in Einklang sein muß. Die Religion ist nur existenzberechtigt, wenn sie etwas der Menschennatur Wesenhaftes ist. Nach Fichtes und Pestalozzis Entscheidung ist dies der Fall. Für beide ist das Sehnen nach dem Ewigen eine der Menschennatur apriorische Anlage. Für Fichte fällt sie zusammen mit dem unendlichen Streben des absoluten Ichs, aus der Mannigfaltigkeit in die Einheit zurückzukehren, an dem jedes empirische Ich teilhaftig ist. Pestalozzi bekennt: »Der Glaube an Gott ist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben.« (P. W. III, 320, 79.) »Gott ist die näheste Beziehung der Menschheit.« (P. W. III, 320, 72.) Fichte und Pestalozzi meinen, daß erst in der religiösen Betätigung die Menschlichkeit sich vollendet und in ihrer erhabenen Würde und verklärten sittlichen Schönheit erscheint.

Die Sittlichkeit ist die Voraussetzung der Religion.

Es ist nun für den sittlichen Charakter der Fichteschen und Pestalozzischen Auffassung vom Wesen der

Religion charakteristisch, daß nach beider Denker Ansicht das Zustandekommen der vollendeten oder religiösen Menschlichkeit die Existenz der Sittlichkeit voraussetzt. Die Religion hat ihren Ursprung in der Sittlichkeit. Fichte führt aus: »Die Moralität ist Grundlage und Vorstufe der Religion.« (F. W. VII, 230.) »Durch reine Sittlichkeit muß der Mensch notwendig hindurch, ehe er zur Religion kommen kann.« (F. W. VII, 236.) »Wo noch gute Sitten sind und Tugenden . . ., da ist noch Religion.« (F. W. VII, 230.) Pestalozzi stimmt dem zu in den Sätzen: »Der Glaube an Gott geht hervor aus der Liebe zum Guten.« (P. W. IX, 287.) »Die Erscheinung des Sittlichen in der Welt ist der Grund unsers Glaubens an Gott.« (P. W. IX, 288.) »Die Wahrnehmung des Sittlichen führt zur Ahnung der ewigen Hand, die über uns waltet, zum Glauben an einen Träger der sittlichen Weltordnung.« (P. W. IX, 288.) »Die sittlichen Gefühle sind die Grundlage der religiösen Gefühle.« (P. W. IX, 146.)

Das Wesen der Religion.

Worin besteht dann aber die Vollendung, die der Religiöse vor dem Sittlichen voraus hat? Welches ist das Mehr, das dem Zustande der Sittlichkeit beigefügt werden muß, damit sich der religiöse Zustand daraus entwickele? Fichtes und Pestalozzis Antworten auf diese Fragen weichen etwas voneinander ab gemäß der verschiedenen philosophischen Stellung beider Männer. Fichte entwickelt hierüber folgende intellektualistische Ansicht: »Die Religion ist mehr als sittliches Handeln, sie ist Erkenntnis und Liebe Gottes als des in uns wirksamen Prinzipes alles Guten und Schönen, nicht eine tatlose Beschaulichkeit, sondern die Quelle der tätigsten und freudigsten Menschenliebe.« (F. W. VII, 298.) »Die Religion ist gar kein Tun, noch Tätiges — sondern sie ist eine Ansicht.« (F. W. VII, 248.) »Vom Anbeginne der Welt an bis auf diesen Tag war die Religion, in

welcher Gestalt sie auch erscheinen mochte, Metaphysik, wer die Metaphysik verachtet, verachtet die Religion.« (F. L. VII, 241.) Religion ist also für Fichte, sobald sie in reiner Form vorhanden ist, die höchste sittliche Erkenntnis, welcher der Mensch teilhaftig werden kann. Die Religion im höhern Sinne ruht auf der Einheit von transcendenter Erkenntnis und Sittlichkeit und ist darum eigentlich nur Besitztum des Gelehrten, dieses Wort nicht im profanen, sondern im Fichteschen Sinne verstanden. »Die Religion ist die höchste Form der in sich selbst klar gewordenen Idee.« (F. W. VII, 251.) Die Religion geht deswegen aber nicht im Wissen auf, sie hat es vielmehr mit einer aufs Transcendente gerichteten, freilich intellektualistisch gefärbten Glaubenserkenntnis zu tun. Die Realität der objektiven Sittlichkeit, ohne welche die Moralität des Individuums für die Entwicklung der Menschheit belanglos wäre, läßt sich erkenntnistheoretisch nicht beweisen. Sie ist vielmehr ein Postulat des religiösen Glaubens, der die Allgemeingültigkeit des Guten fordern muß, wenn er nicht in Weltschmerz ausklingen soll; denn ohne den Glauben an eine moralische Weltordnung verliert alles geistige Leben die innere Einheit und die lebenschaffende Kraft. Der Religiöse ist die unmittelbare Erscheinung der Gottheit in der Menschheit, der Träger der Ideen und damit aller Entwicklung. Fichte gibt natürlich zu, daß der Ungelehrte auch religiös sein kann. Aber er wird nur für eine Religion niederer Ordnung empfänglich sein, die darin besteht, daß er mehr oder weniger intuitiv Übersinnliches in sich aufnimmt. (Vergl. F. N. W. III, 161.) Mit dieser Ansicht kommt er Pestalozzi entgegen. Dem ist die Religion Gegenstand des Gefühls. »Glauben an Gott, du bist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, du bist reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unschuld auf den Ruf der Natur, daß Gott unser Vater ist.« (P. W. III, 321.) »Wissenschaftliches Forschen ist nicht der Weg zum wahren Gottesglauben.« (P. W.

III, 321.) »Der Gott meines Hirns ist ein Hirngespinst; ich kenne keinen Gott, als den Gott meines Herzens.« (P. W. IX, 157.) Das im sinnlich-sittlichen Triebleben wurzelnde religiöse Gefühl Pestalozzis umschließt gewiß auch eine Erkenntnis, die den Glaubenssatz zu ihrem Inhalte hat, daß es ein höchstes transcendentes Wesen gibt, das alle sittlichen Gefühle in vollendeter Reinheit in sich vereinigt. Diese Erkenntnis ist aber keineswegs das Ergebnis abstrakter Gedankenarbeit.

Die Wirkungskraft der Religion.

Es ist somit auch verständlich, daß Fichte der Religion des naiven Bewußtseins die praktische Wirkung nach außen abspricht. Die ihr innewohnende Kraft hat nur eine Umgestaltung der Betrachtungsweise und des innern Geistes des Handelnden zur Folge. Diese Emporbildung der Gesinnung wird zunehmen, sobald die Religion der Bewußtlosigkeit in die bewußte Form übergeht. »Die innere, wahre Religiosität tritt durchaus nicht in die Erscheinung nnd treibt den Menschen schlechterdings zu nichts, was er nicht außerdem getan hätte, aber sie vollendet ihn innerlich in sich selbst, macht ihn durchaus einig mit sich selbst und durchaus frei und durchaus klar und selig; mit Einem Worte, sie vollendet seine Würde.« (F. W. VII, 231.) Der Umkreis des sittlichen Handelns wird also durch die Religion nicht erweitert. Das Dasein der Moralität hat sie zu ihrer Voraussetzung, sie braucht diese also nicht erst zu erzeugen. »In wohlgeordneten Gesellschaftsverhältnissen dient die Religion dem Menschen nur durch ihren hohen Erkenntniswert. Sie löst den letzten Widerspruch in ihm, sie gibt seinem Verstande vollkommene Einheit und Klarheit, sie ist eine vollständige Erlösung und Befreiung von allem fremden Bande.« (F. W. VII, 299.) Im religiösen Verhalten fühlt sich der Mensch eins mit dem Weltganzen; das empirische Ich zieht sich aus der Mannigfaltigkeit in die Einheit zurück, soweit das absolute Ich in ihm eingeht;

und in diesem Sicheinsfühlen mit dem All heben sich die Widersprüche des Alltagslebens auf. Die Religion fängt darum an praktisch zu werden für einen Menschen, der in einer verdorbenen Gesellschaft lebt; denn ihm verhilft sie zum Begreifen und Auflösen der Zwiespältigkeiten; sie wird praktisch in noch höherem Sinne für den Regenten, er ist ein Religiöser im höheren Sinne, er trägt neue Ideen in die vorhandenen gesellschaftlichen Verhältnisse, er verantwortet die zukünftige Entwicklung. »Praktischen Wert für das moralische Wirken hat die Religion für den Regenten, dessen Wirkungssphäre über die gegebene Ordnung hinausgeht, und für jeden Menschen, der in einer verdorbenen Gesellschaft lebt.« (F. W. VII, 299.) Wenn das religiöse Verhalten dem Menschen einen Einblick in die sittliche Weltordnung gewährt und ihn nötigt, fortan im Bewußtsein dieser höheren Erkenntnis zu handeln, so versetzt es ihn in eine beglückende ästhetische Gefühlsweise, die aus der genießenden Betrachtung der sitttlichen Schönheit der Weltordnung hervorgeht. Zu dem religiösen Gefühl tritt ein ästhetisches Moment.[1]) »Die Religion ist die umfassendste, alles in sich aufnehmende und durchaus an jedes Gemüt zu bringende Form der Idee, das Hinströmen aller Tätigkeit und alles Lebens, mit Bewußtsein, in den Einen, unmittelbar empfundenen Urquell alles Lebens, die Gottheit. Wem dieses Bewußtsein in seiner Unmittelbarkeit und unerschütterlichen Gewißheit aufgeht und ihm zur Seele wird alles seines übrigen Wissens, Denkens und Sinnens, der ist eingegangen in den Besitz nie zu trübender Seligkeit. Der Wille Gottes wird eins mit seinem Willen.« (F. W. VII, 60.) Für ihn gibt es kein Schicksal, sondern eitel Weisheit und Güte, in die man sich nicht notgedrungen ergibt, sondern die man mit unendlicher Liebe umfaßt.« (F. W. VII, 252.) »Der

---

[1]) Die Hinneigung zum Ästhetischen war eine heimliche Rache, die das radikal geächtete Sinnliche am Sittlichen und Religiösen ausübte.

Mensch enthalte sich der Affekte von Freude und Traurigkeit, seine Seligkeit ruhe in der Überzeugung von der Existenz einer weisheitdurchdrungenen Weltregierung.« (F. W. II, 312.) »Nur das religiöse Auge dringt ein in das Reich der wahren Schönheit.« (F. W. II, 315.) »Dem Religiösen ist die Pflicht nicht mehr Gebot; ihm ist sie die geistigste Blüte des Lebens, sein Element, in welchem allein er atmen kann. Der Gesetzgeber in seiner Brust schweigt; denn der Wille, die Lust, die Liebe, die Seligkeit, haben das Gesetz in sich aufgenommen. Für diese Religiosität gibt es in der Welt durchaus nichts Mißfälliges und Ungestaltetes mehr, sondern alles ohne Ausnahme ist Quelle der reinsten Seligkeit. Der Religiöse ist im Besitz der Einen Ewigkeit.« (F. W. VII, 234/235.) Dann aber ist freudige Weltbejahung die unausbleibliche Folge. Wenn das innerste Wesen des Menschen Leben vom göttlichen Leben ist, so ist sein Sinn auf das Ewige gerichtet. Darum soll er aber doch ein daseinsfreudiger Mensch sein. Der Mensch kann wohl vom Göttlichen durchdrungen sein und braucht darum doch nicht die Welt zu verachten. (F. W. VII, 377.) »Nur ein verkehrter Gebrauch der Religion führt zur Weltflucht, zur Zurückziehung von den Angelegenheiten des Staates und der Nation. ... In der regelmäßigen Ordnung der Dinge soll das irdische Leben selber wahrhaftig Leben sein, dessen man sich erfreuen, und das man freilich in Erwartung eines höhern, dankbar genießen könne. Der Mensch muß das Unvergängliche im Zeitlichen selbst pflanzen.« (F. W. VII, 379.) Das völlige Aufgehen in der sinnlichen Welt wird allerdings verneint. »Soll das gegenwärtige Leben nicht völlig vergebens und unnütz sein in der Reihe unseres Daseins, so muß es sich zu einem künftigen Leben wenigstens verhalten wie Mittel zum Zwecke.« (F. W. II, 286, ferner II, 292.)

Aus alledem geht deutlich hervor, daß Fichtes Religionsauffassung einen unverkennbaren ästhetischen Charakter hat, der, geschichtlich angesehen, seinen bemerkens-

werten Gegensatz zum kantischen Rigorismus und seine Verwandtschaft mit der romantischen Weltanschauung nicht verleugnet, die eine Ästhetisierung der Religion bewirkte, welche an die Stelle der theistischen Gottesverehrung pantheistische Gefühlskulte rückte.

Pestalozzi ist geneigt, die Wechselwirkung zwischen Religion und Sittlichkeit stark hervorzukehren und für die Ansicht zu sprechen, daß ohne Religion auch nur die Annäherung an reine Sittlichkeit unerreichbar bleibt. »Ohne der Gottesfurcht sinnliche Handbietung ist Wahrheit und Recht meinem Geschlecht nur Täuschung und Schein.« (P. W. VII, 446.) Das widerspricht nicht dem Gedanken, daß die Sittlichkeit die Voraussetzung der Religion ist; denn dieser Satz besagt nicht etwa, daß eine auch nur relativ vollendete Moralität vorhanden sein soll. Hier muß man sich an früher Entwickeltes erinnern, wonach Fichte und Pestalozzi über die Möglichkeit einer Vollendung der subjektiven Sittlichkeit verschieden denken. Pestalozzi meint, daß der Gottesglaube die Empfänglichkeit für das Gute steigert. »Das Sicheinsfühlen mit einem überirdischen, aber liebenden, helfenden göttlichen Wesen muß jedes reine kindliche Gefühl höher heben. (P. W. X, 262.) »Gottes Wille und das Edelste, Beste, das ich zu erschaffen vermag, ist mir dann ein und eben dasselbe. Ich lebe dann nicht mehr mir selbst; ich verliere mich dann im Kreise meiner Brüder, der Brüder meines Gottes.« (P. W. IX, 159.) »Der Gottesglaube ist die Quelle der Ruhe, der innern Ordnung, der Weisheit, alles Menschensegens.« (P. W. III, 320.) »Der Glaube an Gott gibt dem Menschen in schweren Tagen eine Kraft, die tausendmal dahin wirkt, daß es in der Welt gut geht, wo es ohne ihn böse gegangen wäre.« (P. W. V, 257.) Pestalozzi stimmt Fichte darin bei, daß das religiöse Verhalten in besonderem Maße das Widerspruchsvolle aus der Menschennatur nimmt. »Der Unglaube macht jede innere Veredelung unmöglich. Nur eine Gemütsstimmung wie die der Religion bietet wirk-

liche Mittel, die Widersprüche, die infolge der Zerrissenheit der menschlichen Natur vorhanden sind, in sich selbst aufzulösen und unwirksam zu machen.« (P. W. VII, 487.) Pestalozzis Religionsauffassung war gewiß nicht ästhetischer Natur, aber er meint doch auch, daß die religiöse Empfänglichkeit zugleich eine Empfänglichkeit für künstlerisches Betrachten und Schaffen in sich trage, daß also beide verwandte Gemütszustände sind. »Insoweit die Ansichten und Gefühle eines Menschen vom Höchsten, vom Erhabensten, dessen seine Natur fähig ist, vom Göttlichen ausgehen, insofern ist er auch für das Wesen der Kunst empfänglich.« (P. W. X, 259.) Fichtes Ansicht, daß im religiösen Verhalten der eigene freie Wille im Willen Gottes selbstlos aufgeht, findet sich auch bei Pestalozzi. »Der Weg zur Vollkommenheit ist Gehorsam in unbedingter Hingebung an den Willen Gottes, Selbstverleugnung, Vernichtung der Persönlichkeit. Diese Selbstverleugnung, diese Vernichtung der Persönlichkeit ist aber selbst nichts anderes, als das Leben der göttlichen Idee in uns, das sittliche, das ewige Leben. Der Gehorsam hinwieder, durch den dieses Leben realisiert wird, ist kein knechtischer, sondern ein kindlicher Gehorsam, kein Hingeben an einen fremden Willen, sondern der eigene freie Wille selber.« (P. W. X, 218, vergl. F. W. VII, 60 auf Seite 139.)

Fichtes und Pestalozzis Stellung zu den positiven Religionen.

Fichtes und Pestalozzis Ansichten vom Wesen der Religion, ihre Überzeugung, daß durch die religiöse Erhebung erst die vollendete Menschlichkeit in die Erscheinung trete, waren maßgebend für ihre Stellung zu den positiven Religionen. Pestalozzi war ein geborener Reformierter; der lutherische Fichte, der sich frühzeitig dem Kirchenchristentum kritisch gegenüberstellte, war auch nach einem Jugendbekenntnis unter den Konfessionen am ehesten der reformierten zugeneigt, da diese unter den drei im römischen Reiche tolerierten in ihrer

damaligen Gestalt der wahren christlichen Religion am nächsten komme.« (F. L. I, 73. 76.) Die Begründung ist für Fichte bezeichnend. Fichte und Pestalozzi wollen gute Christen sein. Aber so oft sie das auch bekennen, so oft betonen sie, daß sie nur dem wahren, ursprünglichen Christentum Ewigkeitswert zusprechen. Das Erlösungswerk des Christentums bestand nach ihren Ansichten darin, daß es die Idee vom Menschen in ihrer Reinheit wiederherstellte. Es regelte den Verkehr zwischen Gott und Mensch zu einem sittlichen Vernunftverhältnis. In der Ausbreitung dieser Lehre erblicken sie die weltgeschichtliche Mission des Christentums, das nach Fichtes Überzeugung durch deutsche Gründlichkeit und Gemütstiefe insonderheit durch Luthers religiöses Genie wesentlich vertieft wurde. (6. Rede.) Fichte lebt des Glaubens, daß die Entwicklung des Christentums noch bei weitem nicht abgeschlossen ist, und so bekennt er: »Das Christentum ist unserer Meinung nach in seiner Lauterkeit und seinem wahren Wesen noch nie zu allgemeiner und öffentlicher Existenz gekommen, obwohl es in einzelnen Gemütern hier und da von jeher ein Leben gewonnen. Die Weltrolle des Christentums ist noch nicht geschlossen, ebensowenig die Weltrolle der Kirchenreformation.« (F. VII, 186.) Die Spaltung der Christenlehre in Katholizismus und Protestantismus ist nach Fichte weniger bedeutungsvoll als die Teilung in wahres und falsches Christentum. Katholizismus und Protestantismus stehen seiner Meinung nach auf einem völlig unhaltbaren Grunde — der Paulinischen Theorie. Diese war ein Begriffschristentum, das den Gnostizismus aus sich entwickelte, der sich im Protestantismus erneuerte. (7. Vorl. d. Gr.) Es ist nicht schwer ersichtlich, daß Fichtes optimistischem Menschenbegriffe die Paulinische Vermittlungstheorie unerträglich war. »Das Christentum ist kein Aussöhnungs- oder Entsündigungsmittel; der Mensch kann mit der Gottheit sich nie entzweien; und inwiefern er sich mit derselben entzweit wähnt, ist er ein Nichts.« (F. W. VII, 190.) Das

Formalprinzip der Reformation betrachtet Fichte auch als einen Irrtum; ein geschriebenes Buch kann nicht höchster Entscheidungsgrund aller Wahrheit sein. Das wahre Christentum ist das johanneische Christentum. Es stützt sich nur auf den innern Beweis, indem es sich an den praktisch zu entwickelnden Wahrheitssinn der Menschen wandte. Man muß darum zum Christentum in seiner Urgestalt, wie es im Evangelium Johannis dasteht, zurückkehren. Der Mensch muß auch in religiösen Angelegenheiten autonom sein. Der reine Christ kennt gar keinen Bund noch Vermittlung mit Gott, sondern bloß das alte, ewige und unveränderliche Verhältnis, daß wir in ihm leben, weben, und sind. Luther kam zu der Wahrheit, daß die Gewißheit von der erlangten Freiheit der Kinder Gottes im unmittelbaren Gefühl ruht. (F. W. VII, 349.) »Dem Inhalte der wahren Religion und insbesondere dem des Christentums nach ist die Menschheit das Eine, äußere, kräftige, lebendige und selbständige Dasein Gottes; Ein ewiger Strahl, der nicht in der Wahrheit, sondern nur in der irdischen Erscheinung sich in mehrere individuelle Strahlen zerteilt. Alles daher, was Mensch ist, ist nach dieser Lehre im Wesen durchaus Eins und sich durchaus gleich, und alles auf die gleiche Weise bestimmt, in seinen Urquell liebend zurückzukehren und in ihm selig zu sein.« (F. W. VII, 188.) »Furcht vor Gott und das Streben, ihn durch mysteriöse Künste zu versöhnen, sind Aberglaube und Rest des Heidentums.« (F. W. VII, 228.)

Der Primat des Papstes ist Prinzip reiner Unvernunft. (F. VII, 255.) Das Reich der Himmel, die übersinnliche Welt kann zuerst und ursprünglich nur gefunden werden in der Gewißheit innerer Anschauung, wie in dieser eben die Person Christi durchaus aufging. (F. W. VII, 607.) Fichte weiß, daß seine Theorie die ganze Theologie aufhebt und das in ihr Wertvolle in das Gebiet der historischen- und der Sprachgelehrsamkeit verweist. (7. Vorl. d. Gr.) Eine wesentliche Aufgabe der

Theologie wäre nach ihm die Geschichte der Entwicklung der religiösen Begriffe unter den Menschen. (F. W. VIII, 140.)

Pestalozzi hat die gleiche Auffassung vom Wesen des Christentums wie Fichte. In einem Briefe an Iselin bezeichnet Pestalozzi den Glauben an die Wahrheit, daß wir Gottes Kinder sind, als den sicheren Grund alles Weltsegens. Jesu Erlösungstat besteht für ihn in der Wiederherstellung des allgemein verlorenen Gefühls des Kindersinnes gegen Gott.« (P. W. III, 328.) Er schaut und schätzt im Christentum die Religion der reinen Menschheitsidee, deren Wahrheitsgehalt vom unmittelbaren sittlichen Gefühl erfaßt wird. Das Christentum ist Pestalozzi die Religion des sozialen Individualismus. Die Menschenwürde jedes einzelnen wurde durch die christliche Grundauffassung heilig erklärt. »Christus stellt die Religion als beruhend auf der Anerkennung des Heiligtums der Individualität auf.« (P. IX, 267.) »Das Christentum ist ganz Sittlichkeit, darum auch ganz die Sache der Individualität des einzelnen Menschen. Es ist auf keine Weise eine Staatsreligion.« (P. W. VII, 511.) Das Christentum verhalf der höchsten Menschheitsidee zur allgemeinen Anerkennung. »Jesus Christus ist, wie Lavater sagt, und ich innig fühle, als Lehrer das personifizierte Ideal der höchsten Vollendung der menschlichen Natur.« (P. W. IX, 268.) »Der Geist Jesu Christi hob empor den Menschen zum lebendigen und festen Wollen und Ergreifen des höchsten Edelsten. Das Christentum ist die Religion der Selbsthilfe, der kraftvollen Emporhebung, der tatkräftigen Lebensbejahung und Lebensumgestaltung. (P. W. IX, 269.) Das Göttlichste ist dem Menschen nur darum göttlich, weil es ihm das Menschlichste ist, das er sich zu denken vermag. Weil Jesus ganz Mensch wurde, so konnte er der Vermittler zwischen Gott und Menschen werden. (P. W. IX, 277.) Jesus gab uns die erleuchtete Freiheit des Glaubens. (P. W. XI, 158.) In der Abhandlung: »Blicke

auf Christus und seine Lehre« rühmt Pestalozzi: Christus hat der falschen die wahre Menschennatur untergrabenden Gemütsstimmung entgegengearbeitet; er gab einen reineren Gottesbegriff, er führte das menschliche Geschlecht durch den Glauben an Gott zur Freiheit einer innern Selbständigkeit, er erstrebte die harmonische Ausgleichung der menschlichen Kräfte und damit eine Steigerung derselben, er stellte die Urkräfte wieder her, er eiferte gegen den falschen Gottesdienst, gegen die Heuchelei der Gewaltmenschen, er erhob die Menschen zur religiösen und sittlichen Freiheit. (P. III, 335/338.) Pestalozzi und Fichte sind von der sozialen Bedeutung des Christentums überzeugt. Pestalozzi äußert sich darüber u. a. in den Bausteinen zu einem christlichen Religionsunterrichte: Christus ist der Erretter der Verlorenen und Armen, er hat das Gefühl der Schwäche und Ohnmacht zum Fundament der Menschenveredelung gemacht; er erkennt die wahre Größe des Menschen in seiner Aufopferungs- und in seiner Dienstkraft und der sie erzeugenden Demut, das ist, in dem willenlosen und reinen Bewußtsein seiner Schwäche; er setzt den höchsten Rang des Christen absolut in den höchsten Grad seiner Dienstkraft und seiner Dienstbereitwilligkeit.« (P. W. III, 339/346.) Besonders fühlt sich Pestalozzi in Übereinstimmung mit Jesus, wo dieser den Großreichtum als ein fast unübersteigliches Hindernis der Veredelung der Menschennatur erklärt. (P. W. XI, 80.) Nach Fichtes Meinung wurde das Christentum zum schöpferischen Prinzipe eines neuen Staates (F. W. VII, 184); sein eigentliches Prinzip war die Gleichheit aller Menschen. (F. W. VII, 420.)

Besondere Aufmerksamkeit widmet Pestalozzi dem Gedanken, daß die Elementarbildung mit dem Wesen des Christentums übereinstimmt. »Die Ansicht von dem Wesen der Elementarbildung ist mit dem Wesen des Christentums, insoweit dieses als die Offenbarung unsrer sittlichen Natur und ihrer Entwicklung betrachtet wird, in vollendeter Übereinstimmung, folglich das Wesen der

ersteren mit dem des letzteren unmittelbar eins.« (P. W. X, 221.) »Das Christentum, das göttliche Erziehungsmittel des Menschengeschlechtes zur Sittlichkeit, enthält alles, was Inhalt und Aufgabe der Idee der Elementarbildung ist.« (P. W. X, 217.) Die sittliche Erziehung, die mit dem Christentume einsetzte, geschah unter denselben Voraussetzungen wie die sittliche Erziehung, die die Elementarbildung beabsichtigte. »Christus hat sein Reich frei von allen äußern Formen im Innern des Menschen gegründet. Er führt die sittliche Erziehung unbedingt auf das Ursprüngliche, Einfache, Reine und Unvermittelte aller sittlichen Regung, auf die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens zurück.« (P. W. X, 217.) So gründete Jesus das Werk der Sittlichkeit auf die göttliche Würde der menschlichen Natur im Kinde. ... Er setzte eine Fülle sittlicher Anlagen im Menschen voraus, die er durch lückenlose Übung, durch sich unaufhörlich erweiterndes Tun zur Selbständigkeit erhob.« (P. W. X, 218.) »Eben das Allgemeine, Ursprüngliche und Positive seiner Verfassungsart bestand darin, die sittliche Individualität jedes einzelnen und hinwiederum diese für ihre Verhältnisse des Daseins, für ihren Stand und Beruf, erhaben zu vollenden. So war seine Ansicht und sein Gang der sittlichen Bildung im Geist und in der Wahrheit universell.« (P. W. X, 219.) »So vernichtete Christus alle Widersprüche der sittlichen Existenz, vereinigte alle Gegensätze derselben in eine göttliche Harmonie und stellte den Gang Gottes, die ewigen Gesetze, die der Schöpfer in die Menschennatur unmittelbar gelegt hat, in ihrem ebenso unmittelbaren Ausdruck dar.« (P. W. X, 219.) »Eben wie das Christentum, spricht die Elementarbildung die Entfaltung der höchsten und heiligsten Anlagen im Menschen, nämlich das Göttliche unsrer Natur selbst an als ein Gemeingut der Menschheit, das hoch über allen Stand und Beruf erhaben ist, und lenkt in Übereinstimmung mit ihm dahin, die Mittel dieser Entfaltung allgemein zu machen.«

(P. W. X, 221.) Die Christuslehre kennt durchaus keine Berufs- und keine Standestugenden, wo keine Menschenkraft und keine Menschentugend stattfindet. (P. W. X, 233.) Die Elementarmethode anerkennt das Christentum in seinem Stifter als die absolute und vollendete Offenbarung der sittlichen und religiösen Menschennatur. (P. W. X, 235.) »Jesus Christus ist der im Sichtbaren erscheinende Gott und der vollendete göttliche Mensch.« (P. W. X, 236.)

Fichtes und Pestalozzis Stellung innerhalb der Religionsentwicklung des 18. Jahrhunderts.

Fichtes und Pestalozzis Zurückführung des Christentums auf seinen rein menschlichen Gehalt steht im geschichtlichen Zusammenhange mit der Religionsentwicklung des achtzehnten Jahrhunderts. Die ganze Zeit war wenig für die Glaubenssätze der alten Kirche empfänglich. Pietismus und Rationalismus, in welche beiden Grundformen sich die religiösen Anschauungen des Jahrhunderts zusammenschlossen, betrachteten das Dogma als etwas Untergeordnetes. Der didaktische Moralismus des Aufklärungsjahrhunderts löste die Religion in eine nüchterne Sittenlehre des sogenannten gesunden Menschenverstandes auf. Wo das Dasein eines transcendenten persönlichen Wesens nicht geleugnet wurde, da ruhte es auf den künstlich konstruierten Stützen der Gottesbeweise. Der Kultus wurde gering geschätzt. Aufklärung und Pietismus waren beide gefährliche Feinde des Kirchenchristentums.

Lessing und Herder verließen den Boden ihres Jahrhunderts und bereiteten eine neue Epoche vor; mit ihnen beginnt der Umbildungsprozeß des Christentums in die Humanitätsreligion. Kant vertauschte die Autonomie mit der Theonomie. Schleiermacher prägte die Religion der romantischen Weltanschauung. Innerhalb des Kirchenchristentums bemühten sich die preußischen Unionsbestrebungen, die konfessionellen Gegensätze zu-

rücktreten zu lassen. Alle diese religiösen Erscheinungen standen unter der Tendenz nach Vermenschlichung der Religion; ihr ordneten sich auch Fichtes und Pestalozzis Religionsanschauungen unter.

Das Wesen der religiösen Bildung.

Alsdann aber ist es auch verständlich, daß die religiöse Bildung im Sinne Fichtes und Pestalozzis die notwendige und natürliche Fortsetzung und Erhöhung der sittlichen Menschheitsbildung ist, so daß sie auf deren sinnlich-gefühlsmäßiger Grundlage weiter baut. Die religiöse Erziehung trägt den gleichen Charakter wie die sittliche Erziehung und verläuft nach denselben psychologischen Gesetzen. Die religiöse Einwirkung bedient sich ebensowenig der systematischen theoretischen Unterweisung wie die sittliche. Sie setzt die ideale Erziehungsgemeinschaft voraus, die bereits von der moralischen Bildung gefordert wurde; das religiöse Leben soll zur bleibenden anschaubaren Darstellung kommen und zur unwiderstehlichen Nachahmung reizen. Nach Fichtes Meinung sollen begeisterte Männer die Religion vorleben, welche die Gabe besitzen, ihre Begeisterung mitzuteilen. (F. W. VII, 237.) Unter ihrer Leitung muß sich der Zögling durch eigene Geistesarbeit über die empirische Vorstellungswelt zu einem Leben der Ideen erheben; in ihm entsteht durch eigene Selbsttätigkeit und Selbstanschauung ein Bild jener sittlichen Weltordnung, die da niemals ist, sondern ewig werden soll und ein Bild jener übersinnlichen Weltordnung, in der nichts wird und die auch niemals geworden ist, sondern ewig nur ist, das der Zögling ebenfalls selbständig entwirft und ergründet. (F. W. VII, 297.) Eine solche aus dem Leben entnommene religiöse Ergriffenheit treibt zur praktischen Betätigung im Leben. Allerdings praktisch in dem früher gedeuteten Sinne kann die Religion in den kleinen Gemeinwesen der neuen Erziehung, wo alles wohlgeordnet ist, nicht werden. Die Erkenntnis menschlicher Tücken bleibt vor-

behalten der eignen Erfahrung des gereiften und befestigten Alters. Dann wird die Religion praktisch wirksam sein. (F. W. VII, 300.) In der Idealwirklichkeit ist die Wirkung mehr innerlicher Natur; sie führt die Vollendung der Menschlichkeit herbei. Diese Religionskenntnisse, die nicht leeres und unerquickliches freigeisterisches Geschwätz und planmäßig angelernte Worte sind, bleiben nicht tot und kalt im Zögling. Die wahrhaftige Liebe erwacht in ihm und entzündet sich und ruht allein in dem Ewigen, und macht sein Leben zu dem Bilde des göttlichen Lebens. Er ist selbständig in der ganzen Fülle seines menschlichen Wesens; der Weg von der Heteronomile zur absoluten Autonomie ist durchschritten. Höchste Sittlichkeit und tiefste Weisheit vereinigen sich zur wahren Religiosität. Der Religiöse aber im höheren Sinne, der neue Ideen in die Weltentwicklung hineinträgt, muß wie jedes Genie geboren und kann nicht durch künstliche Erziehung erschaffen werden.

Nach Pestalozzis Meinung ruht die elementare religiöse Erziehung in den Händen der Mutter. Sie setzt die ganze Fülle sittlicher Anlagen der Menschennatur im Kinde voraus. (P. W. X, 220.) Die Kraft des Glaubens, dieses von Gott in die Menschenbrust gelegte Fundament aller Religion liegt wie jede andere Kraftanlage unsers Geschlechts ursprünglich und selbständig im Kind. (P. W. XI, 156.) Wenn das Kind der Mutter nicht bedarf, wenn der Instinkt der wachsenden Kräfte in ihm erwacht, dann lehrt die Mutter es Gott schauen und zwar in der Natur der physischen und der psychischen Welt und in der Welt der Geschichte. Die ursprünglich engen Grenzen der sittlichen Gefühle weiten sich aus zu den Gefühlen der Anhänglichkeit an Gott. Sie schützen das Kind vor den zerstörenden Reizen der Sinnenwelt, so daß es nicht folgt dem »Wellentanz des wirbelnden Schlundes, in dessen Abgründen Lieblosigkeit und sittlicher Tod hausen.« »Die Mutter führt das Kind in die Natur und zeigt ihm in ihr den in ihren Erscheinungen

und Gestalten sich offenbarenden, alle Tiefen seiner Gedanken und Gefühle ansprechenden Schöpfer und Herrn.« (P. W. X, 240.) »Die Mutter führt das Kind in sich selbst und zeigt ihm den in seinen körperlichen, geistigen und sittlichen Anlagen, in den Kräften und Gesetzen seiner Natur, in seiner Vernunft und in seinem Gewissen sich offenbarenden Gesetzgeber und Richter. Sie führt es in die Geschichte und zeigt ihm die im Gang des Menschengeschlechts erscheinende Vorsehung, den in ihm sich darstellenden göttlichen Erzieher und Vater. (P. W. X, 240.) So empfängt das Kind eine bildliche Vorstellung von der göttlichen Allmacht, Vollkommenheit, Gerechtigkeit und Güte. Intuitiv eröffnet sich dem Kinde die Ahnung einer allwaltenden göttlichen Offenbarung; durch die eigene selbsttätige Vollendung keimt in ihm die Idee der Vollkommenheit, zu der sich die Idee des Wohlwollens um der Vollendung der Brüder willen gesellt. Wird das Kind von dieser ergriffen und in seinem Handeln geleitet, so betet es Gott in der Wahrheit an. »Wo die Menschen einander Liebe zeigen, da ist wahrer Gottesdienst« (P. W. IV, 464;) welches auch die Überzeugung Fichtes ist: »Ein göttlicher Wandel ist der entscheidenste Beweis, den Menschen für das Dasein Gottes führen können.« (F. VI, 427.) »Gott ist dasjenige, was der ihm Ergebene und von ihm Begeisterte tut.« (F. W. V, 472.) »Aller religiöse Kultus dient der Befriedigung tierischer Bedürfnisse.« (P. W. VII, 416.) Das häusliche Leben der Familie mit seiner heiligen Ruhe und feierlichen Stille sei der Nährboden der reinen Liebe Gottes. (P. W. XI, 156.) Religiöse Gefühlsanschauungswelten sind die Geburtsstätte des Gottesglaubens. (P. W. III, 321.) »In dem sinnlichen Hineinschmelzen der Anfänge des Glaubens an Gott in die Wahrheit und die Kraft des gereiften Glaubens an die Mutter, liegt die einzige Möglichkeit der reinen, lückenlosen, naturgemäßen Fortbildung der kindlich reinen Gemütsstimmung, aus der die Sittlichkeit des Menschen geweiht, heilig und

hehr entkeimt ..« (P. W. X, 314.) »Es ist für die sittliche Bildung des Kindes wesentlich, daß der sinnliche Eindruck des Glaubens seiner Eltern an Gott mit dem ersten Anschauungseindruck des ganzen Seins und Tuns seiner Eltern verwebe.« (P. W. X, 314/315.) Das Kind muß die Gottesanbetung seiner Eltern täglich sehen. Die religiöse Mutter geht, um ihr Kind zu Gott zu führen, von keinem Begriff aus, von keinem Beweis und von keiner Erklärung. Sie trägt vielmehr ihren Sinn und ihr Gefühl, ihren heiligen Glauben an Gott, als ihr höchstes und als ein unmittelbar gewisses Gut, gleichsam durch einen göttlichen Anhauch, unmittelbar in die Seele des Kindes über.« (P. W. X, 238.) Pestalozzi verwirft Rousseaus Meinung, man müsse den Kindern nichts von Gott reden, bis sie zu begreifen vermögen, daß ein Gott ist, und was er ist. (P. W. X, 316.) »Ob ich schon gänzlich überzeugt bin, daß die Religion als Verstandesübung und Unterrichtssache bei den Kindern übel angewandt ist, so bin ich dennoch ebenso überzeugt, daß sie als Herzenssache auch im zartesten Alter schon ein Bedürfnis meiner sinnlichen Natur ist, daß sie als solches nie früh genug rege gemacht, gereinigt und erhoben werden kann.« (P. W. VIII, 439.) Die Bilder, die dem Kinde in dem Alter, da die Gefühle der Liebe, des Vertrauens und der Anhänglichkeit an die Mutter in die Liebe und das Vertrauen und in die Anhänglichkeit an Gott übergehen, von Gott und allem Göttlichen beigebracht werden sollen, müssen mit dem Wesen seiner Unschuld und Unkunde von allem Göttlichen und Menschlichen in Übereinstimmung beigebracht werden. Der liebe Gott soll und darf ihm im Zeitpunkt dieses Übergangs nicht anders als ein Wesen voll mütterlicher Liebe und Sorgfalt vor die Sinne gebracht und es muß wesentlich verhütet werden, daß kein schreckendes Bild von Gott und der Ewigkeit störend auf das Gleichgewicht seiner Kräfte und auf den Frohsinn und die Unbefangenheit einwirke, die ihm zur ruhigen und natur-

gemäßen Entfaltung seiner selbst in allen seinen Kräften unumgänglich notwendig ist. (P. W. X, 317.) Eine solche religiöse Gefühlsbildung hebt die religiöse Verstandesbildung auf oder schränkt sie in sehr enge Grenzen ein. »Naturgemäße Verstandes- und Glaubensbildung können und dürfen sich nicht gegenseitig hemmen und verwirren.« (P. W. X, 317.) Der Wortgebrauch ohne Glauben und religiösen Sinn, der blinde Glaube an Worte, Begriffe und äußere Gebräuche sind Zeichen der Irreligiosität. »Das Maulbrauchen ist das eigentliche Gift für die Religiosität.« (P. W. III, 357.) »Der religiöse Unterricht kann nur dann sein Ziel erreichen, wenn er aus dem ganzen Sein und Tun des Kindes herausfällt, d. h. wenn es im umfassendsten Sinne der Gesinnung nach religiös behandelt wird und das Leben selbst religiös organisiert ist.« (P. W. X, 259.) Die Kinder sollen früh mit allem, was aus der Bibel ihr Gemüt zu ergreifen und zu Gott und zu Christo zu erheben geeignet ist, bekannt gemacht werden. (P. W. V, 452.) Fichte wünscht gleichwie Herder, daß man die Bibel wie ein literaturgeschichtliches Werk studiere, daß man den Jesaias wie den Aeschylos und den Johannes wie den Plato lese. (F. W. VIII, 139.)

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß Fichtes und Pestalozzis Gedanken über Religion und religiöse Bildung denknotwendig zur Aufhebung der konfessionellen Erziehung hätten führen müssen. Fichte betrachtet den Eintritt dieser Bestimmung nur für eine Frage der Zeit. »Es kann gar nicht fehlen, daß, besonders bei einer durchgreifenden, den Kern der Sittlichkeit weckenden Erziehung, das Positive und Abscheidende der einzelnen Kirchen bald aussterben werde.« (F. W. VII, 555.) Wenn Pestalozzi in seiner Anstalt zu Ifferten den positiven Religionsunterricht von den Geistlichen der Konfession erteilen ließ, so war das ein Zugeständnis, das er den Angehörigen seiner Zöglinge und den Behörden machte.

9. Kapitel.

Der ethische Ästhetizismus in Fichtes und Pestalozzis Ansichten über die ästhetische Bildung.

Die ästhetischen Kulturbestrebungen des 18. Jahrhunderts.

Will man einen indirekten Beweis dafür erbringen, daß Fichtes und Pestalozzis Denken sich nie aus dem Banne ethischer Reflexionen löste, so muß man ihre Stellung zur Kunst betrachten. Zu einer solchen Untersuchung wird man geradezu herausgefordert durch die Erwägung, daß beide doch in einer Zeit hochgespannter künstlerischer Produktivität lebten. Die ästhetische Zeitkultur, die auf dem Boden des neuhumanistischen Geisteslebens erwuchs, hatte bereits eine solche Ausdehnung angenommen, daß Schiller den Gedanken einer ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts mit philosophischer Gründlichkeit erwägen konnte. Sein Ideal der schönen Sittlichkeit fand in Goethes ureigensten Wesen seinen vollendeten Ausdruck; diesen führte sein allerpersönlichstes Interesse auf die Frage, welchen Anteil die ästhetische Bildung am Werdegange des Menschen habe; so entstand nicht eine philosophisch-ästhetische Abhandlung — sie wäre nicht der adäquate Ausdruck seines schöpferisch-gestaltenden Denkens gewesen —, sondern ein Bildungsroman: Wilhelm Meisters Lehrjahre. Diese Kunstschöpfung stellte die Früh-Romantik infolge ihres vermeintlichen Kulturwertes neben die französische Revolution und Fichtes Wissenschaftslehre; denn sie schaute darin ein neues Menschheitsevangelium; sie schwelgte im Ästhetizismus und betrachtete ihn als den Gipfelpunkt menschlicher Entwicklung.

Diese ästhetische Kulturbegeisterung jener Zeit stand einem starren, unbiegsamen Moralismus gegenüber; es mußte bei dieser merkwürdigen Konstellation zu einer Auseinandersetzung zwischen beiden kommen. Zwei große Lösungsversuche entstanden. Schiller schrieb die

Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen und deckte darin die Zusammenhänge zwischen Schönheit und Sittlichkeit und Kulturentwicklung auf; er führte eine Art metaphysischen Nachweises, daß das Dasein der Schönheit als Konsummation der Menschheit eine notwendige Bedingung der Menschheit ist, d. h. notwendig zur Menschennatur gehört; daß ferner die Kulturaufgabe der schönen Kunst darin besteht, der Weg vom Notstaat zum Vernunftstaat zu sein. Seine Ideen griff Friedrich Schlegel auf, freilich nicht ohne sie wesentlich zu verändern; die Grenzen zwischen Sittlichkeit und Schönheit flossen ineinander, die notwendigen Grenzen des Schönen und die Gefahr ästhetischer Sitten wurden nicht mehr anerkannt, die Moralität ging in der Schönheit unter. Die Philosophie der Romantik, die er durch einen Umwertungsprozeß der überidealistischen Wissenschaftslehre gestaltete — deren ästhetische Züge sein frühreifer Geist sehr rasch entdeckte — ergötzte sich an dem Ideal einer übersteigerten ästhetischen Lebensauffassung. Vor beiden Männern hatte Kant trotz seiner unkünstlerischen Persönlichkeit und geringer empirischer Kenntnisse auf dem Gebiete der Kunst mit seiner einzigartigen Genialität apriorischen Erschauens die erste große Ästhetik, eine Kritik der Urteilskraft geschrieben. Aus ihr ergab sich, daß es neben der erkennenden und wollenden Vernunft auch eine Vernunft der Geschmacksurteile gibt, daß eine apriorische ästhetische Urteilskraft vorhanden und das Ästhetische ein selbständiges Gebiet ist, das von den Bereichen der Erkenntnis- und der Willensurteile zu scheiden ist, zwischen denen es eine vermittelnde Stellung einnimmt. Das Schöne hat ferner einen intelligibelen Wert: es ist das Symbol des Sittlichguten. Es gefällt, weil es das Gemüt veredelt und erhebt über die bloße Empfänglichkeit einer Lust durch Sinneneindrücke. Weil der Geschmack vermittelt zwischen den oberen Erkenntnisvermögen, so macht er gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse

ohne einen zu gewaltsamen Sprung möglich, indem er die Einbildungskraft auch in ihrer Freiheit als zweckmäßig für den Verstand bestimmbar vorstellt, und sogar an Gegenständen der Sinne auch ohne Sinnenreiz ein freies Wohlgefallen zu finden lehrt. Aus der intelligibelen Bestimmung des Schönen ergab sich als Aufgabe für die Kunsterziehung: Die Propädeutik zu aller schönen Kunst, sofern es auf den höchsten Grad ihrer Vollkommenheit angelegt ist, scheint nicht in Vorschriften, sondern in der Kultur der Gemütskräfte durch diejenigen Vorkenntnisse zu liegen, welche man humaniora nennt. »Da der Geschmack im Grunde ein Beurteilungsvermögen der Versinnlichung sittlicher Ideen ist, ... so leuchtet ein, daß die wahre Propädeutik zur Gründung des Geschmacks die Entwicklung sittlicher Ideen und die Kultur des moralischen Gefühls sei; nur wenn mit diesem die Sinnlichkeit in Einstimmung gebracht wird, kann der echte Geschmack allein eine bestimmte unveränderliche Form annehmen.« (Kr. d. U. §§ 59. 60.)

Eine Untersuchung über das Wechselverhältnis der Begriffe Schönheit und Sittlichkeit ging auf das Gebiet der Erziehung über, wofür Schillers Briefe zeugen. Auch Herder führte die »Grazie« in die Schule ein; er erklärte bezeichnenderweise: Das Schöne ist das zur Menschlichkeit Bildende. (4. Schulrede.) Selbst die Herbartsche Pädagogik und besonders die ihr zu Grunde liegende Ethik, so eigenartig und selbständig sie auch sein mögen, können keine befriedigende Erklärung finden, wenn man sie nicht aus dieser ästhetischen Zeitstimmung heraus zu verstehen versucht.

Fichtes und Pestalozzis persönliche Stellung zur ästhetischen Zeitkultur.

Es wäre gewiß höchst seltsam, wenn in Fichtes und Pestalozzis philosophisch-pädagogischem Denken gar keine Spuren des ästhetischen Zeitgeistes nachgewiesen werden könnten, insonderheit wenn sie zu dem letztgenannten

Problem über den Zusammenhang von Schönheit und Sittlichkeit gar keine Stellung genommen hätten, das doch offenbar ihrer sittlichen Natur nahe gehen mußte. Schier unbegreiflich würde ein solcher Befund erscheinen, sobald man sich die folgenden Tatsachen aus Fichtes Leben vergegenwärtigt. Seine Wirksamkeit verteilte sich auf die beiden Orte Jena und Berlin. Der Aufenthalt in Jena brachte ihn in die nächste Nähe von Goethe und Schiller; in diesem glaubte er ein Glied seiner eigenen geistigen Existenz zu erblicken (F. L. II, 401;) in jenem schaute er den begünstigten Liebling der Natur, der zwei verschiedene Epochen der menschlichen Kultur mit allen ihren Abstufungen auszumessen vermochte (F. W. VIII, 295. 297;) er verkehrte mit beiden, daneben auch mit Wieland. In Berlin trat er in die Zirkel geistiger Frauen und junger Genies ein, die den romantischen Schönheitskultus pflegten und die ihn eine Zeitlang göttlich verehrten. Auch Jean Paul, Varnhagen, Chamisso, Baron von Salis wurden ihm persönlich bekannt. Vor der Jenaer Zeit war Fichte in Zürich gewesen. Hier hatte er sich sogar zu dilettantischen Versuchen künstlerischer Betätigung bereit gefunden. Bereits 1786 schrieb er eine romantische religiöse Liebesdichtung: Das Tal der Liebenden. (F. W. VIII, 411/417.) Er verfaßte sodann eine Abhandlung über das biblische Epos, besonders über den Messias, dessen Dichter sich ihm durch seine Verlobte sogar verwandtschaftlich näherte; er übersetzte Oden des Horaz und den ganzen Sallust, er arbeitete an einem Trauerspiel und an Novellen, ebenso wie er später an Übersetzungen italienischer und spanischer Dichter schaffte und kleine religiöse Gedichte im Sinne der religiösen Romantik verfaßte, die ihn außerdem zu einem romantischen Trauerspiele: Der Tod des heiligen Bonifacius, anregte. Natürlich machte Fichte kein Hehl daraus, daß er sich seiner poetischen Unfertigkeit bewußt war. (F. L. I, 42. 74.) Doch wird es nicht angebracht sein, so

sehr verächtlich über Fichtes künstlerische Beanlagung zu urteilen; seine sog. populären Schriften enthalten viele wirkungsvolle, poetisch schöne Stellen. War er doch frühzeitig bemüht, seinen Stil zu vervollkommnen und auch philosophische Materie in einer schönen Form darzustellen (F. L. I, 112); gleichwie er sich auch von Jugend auf für schöne Rede begeisterte, so daß er den Plan zur Gründung einer Rednerschule in Zürich faßte. Sein eigener Vortrag rauschte daher wie ein Gewitter, das sich seines Feuers in einzelnen Schlägen entladet. (F. L. I, 221.) Fernerhin war Fichte in Zürich mit dem Studium der Kantischen Kritik der Urteilskraft beschäftigt. Sie machte auf ihn einen großen Eindruck, die kritische Philosophie in diesem Werke war ihm die vorzüglichste (F. L. II, 117), der Gipfel der Kantischen Spekulation (F. L. II, 178), er plante 1790 eine Schrift über die Ästhetik (F. L. I, 96. 112), und noch 1799 schrieb er an Wolf in Jena: »Ich nehme mir seit langem vor die Ästhetik wissenschaftlich zu bearbeiten.« 1790 entstand die Abhandlung: Über Geist und Buchstab in der Philosophie, worin Fichte eine Ableitung des ästhetischen Triebes gibt. Die Schrift erschien erst 1794 und zwar nicht in den Horen, wie ursprünglich beabsichtigt war, weil Schiller eine Parodie seiner Briefe über ästhetische Erziehung darin zu erblicken glaubte. (F. L. I, 237.) Wenn diese Angabe der Fichte-Biographie richtig ist, dann muß man die Annahme machen, daß Fichte irgendwie mit Schillers Briefen vor deren Drucklegung bekannt wurde, da diese doch erst 1795 erfolgte. Nachweisbar ist, daß Schiller in Briefen Einwände gegen Fichtes Schrift erhob. (F. L. II, 377.) Beim Studium von Schillers philosophischen Briefen mußte Fichte die interessante Beobachtung machen, daß er doch Teilhaber dieser geistigen Schöpfung war, da Schillers Abhängigkeit von ihm darin nicht zu verkennen ist. Die gleiche Erfahrung wiederholte sich im erhöhten Maße bei einer näheren Prüfung der Ästhetik Fr. Schlegels, der ihm

gewiß nicht verheimlichte, welche tiefen Anregungen er der Wissenschaftslehre verdankte. Nach alledem wäre es höchst sonderbar, wenn Fichte sich nicht selbst Rechenschaft gegeben hätte von dem Ästhetizismus seiner Philosophie, der doch nicht aufging in der Verschmelzungsform, die er mit der Religiosität eingegangen war.

Etwas ungünstiger liegen die Verhältnisse bei Pestalozzi. Er stand weit mehr abseits von dem ästhetischen Kulturleben seiner Zeit. Anregungen konnte er von seinen Lehrern Bodmer und Breitinger empfangen haben. Pestalozzi kannte die namhaften Dichter seiner Zeit, aber keiner übte eine nachweisbar größere Wirkung auf ihn aus. In Goethe scheint er mehr den unvollkommenen Staatsmann als den genialen Dichter erblickt zu haben. (P. W. I, 218. III, 327. 169. 170. 172.) Die Anakreontik verurteilte er aus sittlichen Erwägungen. (P. W. I, 154.)[1]) Pestalozzi lebte zu wenig in aristokratischer Isolierung, um für ästhetische Gedankengänge freie Bahn zu finden. Sein Wirkungskreis führte ihn zu dem armen, verwahrlosten Volke, das nur in einem bescheidenen Maße für die Kunst empfänglich gemacht werden konnte. Für ihn handelte es sich um die Frage: Inwieweit kann und muß die Idee der Elementarbildung die ästhetische Erziehung in ihr Bereich ziehen? Schließlich darf man aber doch nicht vergessen, daß Pestalozzi der Verfasser von Lienhard und Gertrud ist, also von einem unbestritten poetisch wertvollen Werke, und daß auch andere seiner Schriften nicht wenige Stellen enthalten, die von seiner künstlerischen Gestaltungskraft zeugen.

Freilich für eine rein ästhetische Lebensauffassung waren Fichte und Pestalozzi ihrer gesamten geistigen Organisation nach nicht empfänglich; ihr sittliches Gewissen umspannte alle ihre höheren Interessen; so mußte sich auch ihr ästhetischer Sinn dem sittlichen unter-

[1]) Man lese Pestalozzis Abhandlung: »Wünsche« in Bodmers moralischer Wochenschrift: Der Erinnerer. (*Israel*, P.-Bibl. I, 18. 19.)

ordnen, so daß er sich nur zu einem ethischen Ästhetizismus entfalten konnte.

Die Ableitung der ästhetischen Anlagen.

Zu dieser Form verstanden sich beide, da sie die bedingte Existenzberechtigung der ästhetischen Betätigung anerkennen mußten. Ihren letzten Grund leiteten sie beide aus dem Wesen der Menschennatur ab. Fichte gab in der Schrift: Über Geist und Buchstab in der Philosophie in bewußter Anlehnung an Kant (F. L. II, 382) eine Deduktion des ästhetischen Triebes; Pestalozzi wies u. a. in der Lenzburger Rede nach, daß apriorische Kunstkräfte angenommen werden müssen. »Die Anlagen und Kräfte, von denen die menschliche Veredelung durch die Kunst ausgeht, können nicht durch eine äußere Geschicklichkeit und Fertigkeit in die menschliche Seele hineingebracht werden.« (P. W. X, 267.) Fichte lehrte, daß der ästhetische Trieb im Ich neben dem theoretischen und praktischen Triebe besteht, von denen er sich dadurch unterscheidet, daß er auf eine bestimmte Vorstellung ausgeht, nur um der Vorstellung selbst willen. Der ästhetische Trieb geht auf nichts außer dem Menschen, sondern auf etwas, das lediglich in ihm selbst ist. Das, was durch den ästhetischen Trieb in uns ist, entdeckt sich durch kein Begehren, sondern lediglich durch ein uns unerwartet überraschendes, in keinem begreiflichen Zusammenhange mit den übrigen Verrichtungen unsers Gemütes stehendes, sondern völlig zweckloses und absichtloses Behagen oder Mißbehagen. (F. W. VIII, 283.) Für dieses von Kant herübergenommene Moment des Interesselosen tritt auch Pestalozzi ein, wenn er zuweilen von einem »willenlosen« Anschauen redet, das nicht auf die Befriedigung sinnlicher Begierden gerichtet ist. Es war nun eine besondere Ansicht Fichtes, an der Schiller Anstoß nahm, daß der reine Kunsttrieb des innern Bildens und Gestaltens auch dem spekulativen Kopf, namentlich dem systematischen Denker eigen ist,

welcher schöpferisch die spekulativen Ideen immer in neue Formen zu gießen vermag. (F. L. II, 372.) In diesem Sinne spricht Fichte von dem philosophischen Künstler, welche Bezeichnung er sich selbst mit gutem Rechte zulegen durfte. Fichte schrieb an Schiller: Es muß zum Philosophieren doch wohl eine ursprüngliche Anlage im Menschen geben? Wie, wenn diese Anlage ein Trieb nach Vorstellung um der Vorstellung willen wäre, welcher auch der letzte Grund der schönen Kunst, des Geschmacks usw. ist? (F. L. II, 380.) In gleichem Sinne berichtete er an Berger am 11. Oktober 1797: »Der ästhetische Geist und der philosophische, beide stehen auf dem transzendentalen Gesichtspunkte; der erstere, ohne es zu wissen, denn dieser Standpunkt ist ihm der natürliche, und er hat keinen andern, von dem er ihn unterscheiden könnte; der letztere mit seinem Wissen, und dies ist der ganze Unterschied. Der letztere beweist auch, daß ihr selbst es seid, was euch als Welt erscheint; der erstere erblickt sie nur so, wie sie durch uns gemacht wird. Jedes Objekt hat zwei Ansichten. Teils ist es zu betrachten als Produkt der übrigen Welt, und insofern erblickt Ihr es nur begrenzt, zusammengedrückt, verzerrt. Diese Ansicht ist sehr unästhetisch. Teils ist es Produkt seiner eigenen, innern Kraft. Dann seht Ihr es in seiner Fülle und in seinem Leben, und diese Ansicht ist die ästhetische. Aber wodurch kommt denn die Kraft und das Leben in das Ding, außer durch euch selbst? Je mehr daher Kraft und Leben im Menschen ist, desto mehr ist Ästhetisches und Philosophisches in ihm.« (F. L. II, 479.) Die Worte im Eingange dieses Briefes schrieb Fichte bereits 1798 im § 31 seines Systems der Sittenlehre, der über die Pflichten des ästhetischen Künstlers handelt. Hier heißt es: »Die Kunst macht den transzendentalen Gesichtspunkt zu dem gemeinen.« Dieser transzendentale Gesichtspunkt ist das A und O der Fichteschen Philosophie: die absolute Spontaneität des Ich. Das unbewußte Schaffen der produktiven Ein-

bildungskraft ist eine der künstlerischen Produktion analoge Tätigkeit; ihr naiv Selbstschöpferisches verläuft ähnlich der unbewußt frei spielenden Tätigkeit der künstlerischen Phantasie. Nur das intuitive Bewußtsein ursprünglicher Gestaltungskraft ist künstlerisch produktiv. Das wahre Kunstwerk ist der vollendete Ausdruck mehr oder weniger unbewußt frei spielender Kräfte.« »Die schöne Kunst ist Ausströmen der Urtätigkeit in Materie.« (F. W. VII, 59.) Aus der Schönheit strahlt kondensiertes Leben. Jede freie Schöpfung ist ein Symbol des Idealmenschen. Sie versinnlicht das Autonome, das Selbstschöpferische, das krafterfüllte Streben. Die Welt des Fichteschen Idealmenschen ist die Welt eines schönen Geistes; denn sie ist seine Welt. Alles keimt aus der inneren Tiefe seines ureigenen Wesens, auch das Sittengesetz ist von ihm geschaffen und darum betrachtet er es mit ästhetischem Wohlgefallen und so verliert es für ihn jegliche Härte. Der schöne Geist sieht alles von der schönen Seite; er sieht alles frei und lebendig. Die schöne Kunst führt den Menschen in sich selbst hinein. Sie reißt ihn los von der gegebenen Natur und stellt ihn selbständig und für sich allein hin.

Diese Folgesätze Fichtes liegen auch im Gedankenkreise Pestalozzis, bei dem man freilich ein Analogon zu dem oben genannten formelhaften Axion der Fichteschen Ästhetik vergebens suchen würde, der sich vielmehr beschränkte auf den Satz, daß die Spontaneität des Ichs die Wurzel aller Betätigungsweisen des menschlichen Geistes ist, welchen er aber in suo genere die abgeschlossene Selbständigkeit zusprach unter Beibehaltung der formalen Gleichgestaltigkeit, die in der menschheitsbildenden, menschheitsaufbauenden Kraftauseinanderfaltung ruht. Dies ist immerhin beachtenswert; denn vielleicht ist auch Fichte nicht weit über diesen Satz hinausgegangen, wenn nämlich die Vermutung Hayms richtig sein sollte, daß der Satz in § 31 gar nicht von Fichte stammt, sondern aus Fr. Schlegels ästhetischer Doktrin

entnommen ist. (*Haym*, Die romant. Schule 263.) Gegen diese Annahme spricht nur, daß doch Fichte vor dem Verkehr mit Fr. Schlegel verwandte Gedanken äußerte. Wie dem auch sei, sicher ist, daß die Verquickung von Kunst und Philosophie eine romantische Ansicht Fichtes vom Wesen der Kunst ist, worin sich sein alter Intellektualismus wieder Bahn bricht; und daß das Ineinanderfließen von Kunst und Philosophie ein Lieblingsgedanke Fr. Schlegels war, der diese einheitsvolle Verschmelzung didaktische Poesie nannte, welche seiner Ansicht gemäß die einzig wahre Poesie sei. Fichte schien damit doch übereinzustimmen, wenn er in der fünften »Rede« die Dichtung den zweiten Hauptzweig der geistigen Bildung eines Volkes nannte und diese Ansicht also begründet: Sie ist das vorzüglichste Mittel, das Denken, das im einzelnen Leben begonnen, in das allgemeine Leben einzuführen. Der Denker ist Dichter. Er schafft, indem er den Gedanken in ein adäquates Sinnbild kleidet. Die eigentliche Dichtung hat die Aufgabe, diese Erweiterung und Ergänzung des sinnbildlichen Kreises der Sprache in das allgemeine Bewußtsein einzuführen, so daß das ganze Leben hierdurch wie durch eine bewußtlose Täuschung veredelt wird. (F. W. VII, 333.) »Die Dichtung ist das vorzüglichste Verflößungsmittel der erlangten geistigen Ausbildung in das allgemeine Leben.« (F. W. VII, 334.) »Der Künstler muß dasjenige, was allen gebildeten Seelen gemein ist, in sich haben. In der Stunde der Begeisterung muß gleichsam der Universalsinn der gesamten Menschheit in ihm wohnen.« (F. W. VIII, 275.) »Unser Geist ist das letzte Ziel seiner Kunst.« (F. W. VIII, 294.) Wenn alle diese Gedanken auf dem Satze beruhen, daß die produktive Einbildungskraft eine der künstlerischen Phantasie analoge Tätigkeit ist, so liegt also auch das darin ausgesprochen, daß die produktive Einbildungskraft ihrem innersten Wesen nach einen durchaus intellektuellen Charakter hat und sehr wohl von der ästhetischen Funktion der Einbildungskraft zu unter-

scheiden ist, von deren Pflege Fichte wenig sagt, die Pestalozzi vom moralischen Standpunkt aus verdächtig erscheint.

Fichte nahm ferner in seine Lehre vom Schönen im § 31 Schillers Ideal der harmonischen Bildung auf, das die ästhetische Weltanschauung gewährt, indem Fichte ausführt: »Die Kunst wendet sich an das ganze Gemüt in Vereinigung seiner Vermögen. Nur das allein ist Schönheit, was der ausgebildeten Menschheit gefällt.« Der ästhetische Zustand ist geradezu das harmonische Zusammenstimmen der intellektuellen, sittlichen und religiösen Freiheitsbewußtseine, die Totalität dessen, was in jedem einzelnen dieser Zustände partiell vorhanden ist. Pestalozzi redet von einer ähnlichen psychischen Disposition, wenn er davon spricht, daß dem Menschen im unverdorbenen Naturzustande und im Stande der Sittlichkeit die Anlage zum Schönen, die Ästhetik des innern Wesens, eigen ist, die den Menschen zum Ebenbilde seines Gottes und Schöpfers erhebt. (P. W. III, 353.) Pestalozzi denkt sich darunter eine gewisse harmonische Stimmung, die er ebensowenig wie Fichte im Sinne einer rein ästhetischen Lebensauffassung gedeutet wissen möchte, die also auch nicht und zum wenigsten mit den alleinigen Mitteln einer künstlerischen Erziehung hergestellt werden soll.

Das Verhältnis von sittlicher und ästhetischer Bildung.

Aus Fichtes und Pestalozzis Ansichten über die Anlagen zum Schönen in der Menschennatur folgte die Notwendigkeit der ästhetischen Bildung. Sie wird vorbereitet durch den Geist der gesamten Erziehung. Wenn im Zögling das welterlösende Bewußtsein von der intellektuellen, sittlichen und religiösen Freiheit erwacht, dann schwindet vor seinem geistigen Auge alles Bedrückende, Fesselnde, Verzerrte, Häßliche, Entstellte und alles erscheint ihm schön. Pestalozzi legt Wert darauf, daß auch die Kunstbildung von der Anerkennung der Einheit

unsrer Natur ausgehe. Die Kunst soll menschlich sein, d. h. sie soll den Menschen wirklich zum Bewußtsein der Würde seiner Natur und zu den Fertigkeiten eines mit ihr übereinstimmenden Seins und Lebens hinführen. Von diesem Gedanken aus kommt Pestalozzi zu der sittlichen Grundlegung der ästhetischen Bildung. Diese muß notwendig von der Erhebung des Geistes und des Herzens als von einem innern wesentlichen Fundament ausgehen und sich dann durch Ausbildung unsrer Sinne und unsrer physischen Kräfte äußerlich aussprechen. (P. W. X, 259.) »Religion und Sittlichkeit ermöglichen allein eine hohe Stufe der Kunstempfänglichkeit.« (P. X, 259.) Fichte äußert hierüber in seinen Briefen über Geist und Buchstab usw.: »Wenn es von der einen Seite nicht ratsam ist, die Menschen frei zu lassen, ehe ihr ästhetischer Sinn entwickelt ist, so ist es von der anderen Seite unmöglich, diesen zu entwickeln, ehe sie frei sind; und die Idee, durch ästhetische Erziehung die Menschen zur Würdigkeit der Freiheit, und mit ihr zur Freiheit selbst zu erheben, führt uns in einem Kreise herum, wenn wir nicht vorher ein Mittel finden, im Einzelnen von der großen Menge den Mut zu erwecken, Niemandes Herren und Niemandes Knecht zu sein.« (F. W. VIII, 287.) Weit mehr kommt Fichte Schillers Idee, daß es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert, entgegen in dem Geständnis: »Der begeisterte Künstler hebt durch seine Kunst uns ohne alles unser Zutun auf Augenblicke in eine höhere Sphäre. Wir werden um nichts besser; aber die unangebauten Felder unseres Gemüts werden doch geöffnet, und wenn wir einst aus anderen Gründen uns mit Freiheit entschließen, sie in Besitz zu nehmen, so finden wir die Hälfte des Widerstandes gehoben, die Hälfte der Arbeit getan.« (F. W. VIII, 300.) Schiller spricht nahezu denselben Gedanken in der Abhandlung über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten aus. Bereits in dem Plane zur Gründung einer Rednerschule in Zürich stellte Fichte

den Satz auf: »Nichts ist ästhetisch schön, was nicht moralisch wahr ist.« (F. L. II, 67.) Wissenschaft, Sittlichkeit, Religion und Schönheit sind Erscheinungsformen ein und derselben göttlichen Idee, die vierte ist allerdings die niedrigste.[1] (F. W. V, 526.) »Die Kunst ist die früheste und allgemeinste Form des Ausfließens der Urtätigkeit. (F. W. VII, 58.) Die Eine Idee, in der Gestalt der schönen Kunst, drückt den uns umgebenden Lebenselementen das äußere Gepräge der in die Idee verlorenen Menschheit auf — sie wisse es oder nicht, lediglich darum, damit die künftigen Generationen gleich bei ihrem Erwachen ins Leben das Würdige umfange und durch eine gewisse sympathische Kraft den äußern Sinn derselben erzieht, wodurch der Gestaltung des Innern mächtig vorgearbeitet wird.« (F. W. VII, 61.) Pestalozzi spricht die Unterordnung der Kunstbildung unter die sittliche Erziehung offen aus. »Die sittliche Natur unsers Geschlechts ordnet sich mit der Macht ihres reinen göttlichen Wesens die physische Ausbildung unsers Geschlechts zur Kunst, eben wie die intellektuelle, unter und gestattet weder der einen noch der andern eine von ihr unabhängende Selbständigkeit.« (P. W. X, 260.) »Ohne sittliche innere Höhe, beschränkt auf einen irdischen Sinn, hat die Zeitbildung zur Kunst die Entfaltung des Menschen in seiner Einheit zum hohen vollendeten Ausdruck derselben, zum göttlichen Sinn nicht einmal zu ihrem Ziel, und so müssen ihre Bemühungen zur Entfaltung einzelner Kunstkräfte des Geschlechts nach jeder höhern Ansicht notwendig mißlingen.« (P. W. X, 268.)

Eine also beschaffene sittliche Kunsterziehung bildet den Geschmack. Fichte plante in seiner Jugend eine Monatsschrift zu schreiben, in der er vor geschmacklosen, zeit- und seelverderbenden Lesereien warnen, nützlichere empfehlen, den Geschmack des Publikums zu be-

---

[1]) Weil diese mit der Materie eine Verbindung eingeht.

richtigen suchen wollte. Die Redeübungen in Zürich sollten auf reine, edle und männliche Moral Rücksicht nehmen. In dem Plan zu einer Zeitschrift über Literatur und Wahl der Lektüre von 1790 urteilt er: Die Lektüre soll Veredlung des guten Geschmackes und der Sittlichkeit bewirken. Darum eifert er gegen die geschmacklosen und unmoralischen Schriftsteller. Fichte weiß sich in Übereinstimmung mit Schiller, der ihm schrieb: Es gibt nichts Roheres als den Geschmack des jetzigen deutschen Publikums. (F. L. II, 386.) In der sechsten Vorlesung der Grundzüge wünscht Fichte: Möchte sich doch bald ein Mann finden, der sich dieses hohe Verdienst um die Menschheit erwürbe, den fast ganz erstorbenen Kunstsinn wieder anzuzünden. (F. W. VII, 95.) In der siebenten Vorlesung der Grundzüge macht er Vorschläge, wie eine Literatur-Zeitung beschaffen sein solle, die den Anspruch eines Kunstwerks erhebt. Er bekennt: Von der Kunst ist die Mehrheit noch weit mehr entfernt als von der Wissenschaft; und es wird einer weit größeren Reihe von Vorbereitungen bedürfen, daß sie zur ersten komme als zu der letzteren. In dieser Rücksicht können fürs erste selbst schwache Versuche, an unvollkommenen Werken angestellt, diese Werke zu entwickeln und auf die Einheit zurückzuführen — willkommen sein, damit dem größeren Publikum nur erst die Kunst, ein Werk zu verstehen, geläufiger würde. (F. W. VII, 111.) Jeder soll wissen, was geschmackwidrig ist. Fichte meint: Durch Verbreitung der Geschmacklosigkeit für ästhetische Schönheit läßt man die Menschen nicht etwa in der Gleichgültigkeit, in der sie die künftige Bildung erwarten, sondern man verbildet sie. Lebt der Zögling in einer reinen Atmosphäre, wird ihm eine freundliche Ordnung wie im Hause der Gertrud zu teil, so entfaltet sich in der kindlichen Seele eine ästhetische Stimmungswelt, es entwickelt sich ein allgemeines Schönheits- und Ordnungsgefühl. Wie für den einzelnen Menschen, so gilt für die Menschheit der Satz, daß die Empfänglichkeit für

ästhetische Eindrücke günstige wirtschaftliche Verhältnisse voraussetzt; der Kampf ums Dasein muß mildere Formen angenommen haben. (F. W. VIII, 286. 287. Schillers 26. Brief.)[1] Das Schönheitsgefühl nennt Pestalozzi ein allgemeines Einlenkungsmittel aller Kunst. (P. W. VIII, 432.) Er bedauert, daß für seine elementare Entwicklung noch nicht gesorgt ist. Diese soll zunächst durch die Hingabe an das Naturschöne geweckt werden. »Die ganze Natur ist voll reizender und erhabener Formen, aber Europa hat nichts getan, weder den Sinn des niedern Volkes allgemein für sie zu öffnen, noch ihre Formen in Reihenfolgen zu bringen, deren Anschauung dieses Gefühl richtig entwickeln würde. Umsonst für uns geht die Sonne auf, umsonst für uns geht sie nieder. Umsonst entfaltet Flur und Feld, Berg und Tal ihre namenlosen Reize, sie sind für uns nichts. (P. W. VIII, 433.) »Himmel und Erde stehen in aller ihrer Schönheit vor den Augen des Kindes und je mehr dieses in sittlicher und intellektueller Bildung elementarisch geweckt und genährt ist, desto größer ist auch seine innere Empfänglichkeit für alles Schöne.« (P. W. X, 261.) »Das Kind der frommen Mutter steht anbetend vor der Schönheit der Schöpfung; der Anfangspunkt der Entfaltung des innern Schönheitsgefühls ist in ihm durch die heilige Ahnung des Erhabenen, des Höchsten belebt.« (P. W. X, 261.)

Das Wesen der Kunsterziehung.

Fichte und Pestalozzi wissen, daß die Kunsterziehung nicht Künstler erschaffen kann. »Seinen Geschmack bilden kann jeder; ob aber jeder sich zur Geistigkeit erheben könne, ist zweifelhaft.« (F. W. VIII, 291.) Das Genie muß geboren werden. Fichte und Pestalozzi sind aber wohl der Meinung, daß die elementarsten Kunstfertigkeiten einem jeden Menschen angebildet werden

---

[1]) Es sei zurückverwiesen auf die Schlußsätze auf S. 59.

können und müssen, da sie in jedem Berufe nötig sind. Fichte fordert ein ABC der Kunst, das Pestalozzi nicht geliefert habe. Diese physische Elementarbildung soll den Ansprüchen der Anatomie und der wissenschaftlichen Mechanik wie der Gesetzmäßigkeit philosophischer Entwicklung gerecht werden, damit sie die Gesundheit und Schönheit des Körpers und die Kraft des Geistes stärke und erhöhe. Pestalozzi eifert auch auf diesem Gebiete gegen jeglichen Mechanismus. Dem will er nicht nur dadurch vorbeugen, daß er die physische Kunstbildung der sittlichen Erziehung unterwirft; er ordnet sie auch der intellektuellen Bildung unter. Die Kinder der Gertrud spinnen so eifrig als kaum eine Tagelöhnerin spinnt, aber ihre Seelen tagelöhnern nicht. Die Arbeitsbildung, deren Segen auf Fichtes Wunsch auch den Kindern höherer Stände zu teil werden soll, empfängt einen durchgeistigten Charakter. »Es bildet sich im Kinde ein vielgestaltendes Kombinationsvermögen, es wird Schöpfer des Schönen, nicht durch die Anschauung und Kopierung einzelner schöner Gestalten, die es sieht, sondern durch das innere, allgemeine Bewußtsein des Gefälligen, Schicklichen, Schönen, das sich durch die Übungen im Richtigen und Verhältnismäßigen in ihm selber entfaltet und seinen Geist unmerklich auch zum Gefühl des einfach Erhabenen im Äußerlichen emporhebt.« (P. W. X, 260.) Dem Mangel einer sittlich-geistigen Kunstbildung schreibt Pestalozzi verderbliche und weittragende Folgen zu. »Tierisch an die bloßen Handgriffe einer einzelnen isolierten Kunst und Berufsfertigkeit gewöhnt, stirbt in dem von der Routineindustrie verkrüppelten Volk der Geist der Kunst und die Kräfte selber, aus der sie wesentlich hervorgehen, und mit ihr der Geist der Erfindung und ihr erhebendes Selbstgefühl; der Nachahmung schwache Nachtlampe erscheint dem geblendeten engherzigen Zeitstümper wie ein ewiges Himmelsgestirn; Gottes höhere Natur ist in ihm nicht mehr lebendig; in seinem elenden Handwerkssumpf versunken

bleibt er innerlich unerhoben — vom reinen menschlichen Sinne. Und so ist es, daß der große Haufe der Zeitmenschen für die kraftvolle Ergreifung der wahren Fundamente für ihre Berufe täglich unfähiger wird und täglich mehr außerstand kommt, diese weiter zu veredeln, tiefer zu nationalisieren.« (P. W. X, 262/263.) Die Kunstbildung soll Menschen erziehen und nicht Fachleute. Die Gymnastik hört auf, ein elementarisches Fundament der Menschenbildung zu sein, sobald sie in Sinnlichkeits-Raffinement oder Liebhaberei ausartet. (P. W. X, 264.) Der gewerbtreibende Bürger soll so erzogen werden, daß er die Gegenstände der Kunst mit ästhetischem Takt ins Auge zu fassen vermag. (P. W. XII, 384.) Eine methodische Lehrkunst soll durch planmäßiges Fortschreiten vom Notwendigen und Ewigen zum Zufälligen und Willkürlichen (P. W. X, 263) die Kunsterziehung so fördern, daß der Zögling befähigt wird, sich die Umgestaltung seiner ästhetischen Gestaltungskraft zu unterwerfen. Zunächst soll darum die Individuallage der Ausgangspunkt sein (P. W. X, 265), alsdann sollen deren Lücken ausgefüllt werden, der Geist der Kunst und der Erfindung und ihr erhebendes Selbstgefühl wird darüber hinausgeführt. Pestalozzis ganze Kunstbildung soll nicht etwa einer grob utilitaristischen Berufsbildung dienen. »Die Reize und Beweggründe zur Anstrengung in der Kunst müssen aus dem Wesen der Kunst und ihrem reinen Einfluß auf die Menschennatur selber hervorgehen; jede Einmischung der Eindrücke der Ehre und Schande, selber das idealische träumende Bewußtsein der diesfälligen Kräfte und die Vergleichung derselben mit dem Grade dieser Kräfte in einem andern, ist für den Zögling der Kunst kein rein bildendes Mittel ihrer Entfaltung. Nur das die Menschennatur in Unschuld erhebende Gefühl der geratenen Kunstarbeit, die Schöpfung des Kunstwerks selber ist menschheitsbildend.« (P. W. X, 268.)

Die physischen Kunstübungen zerfallen nach Pestalozzis Ansicht in reine Sinnenübungen und in ele-

mentarisch-gymnastistische Übungen der Hand und der Finger, des Mundes und der Kehle zum Zwecke der Herstellung aller Kunstwerke der Zeichnung und der Plastik, und für die Kunst des Gesangs. Pestalozzi führt das Kind zu den ersten Stufen der Kunsttechnik durch den Unterricht im Zeichnen, Schreiben und Gesang. Das Zeichnen soll ein tätiges, bewußtes, denkendes Schauen und Darstellen sein. Den Gesang betrachtet Pestalozzi als das zweite allgemeine Einlenkungsmittel aller Kunst. (P. W. VIII, 432.) Er beklagt, daß Jahrtausende der Kunst uns noch nicht einmal dahin gebracht haben, an den Ammengesang für den Säugling eine Stufenfolge von National-Gesängen anzuketten, die auch in den Hütten des Volkes sich vom sanften Wiegengesange bis zum hohen Gesang der Gottesverehrung erheben würden. (P. W. VIII, 432.)

Nachwort.

Die Untersuchung hat aus der reichen Ideenfülle Fichtes und Pestalozzis die philosophischen und pädagogischen Grundzüge entwickelt. Eine rein sachliche vergleichende Darstellung ergibt, daß eine sehr weitgehende prinzipielle Übereinstimmung besonders in der Art der Problemstellung zwischen beiden Denkern vorhanden ist, der gegenüber die Differenzen zurücktreten. Fichte täuschte sich nicht, wenn er in Pestalozzi nicht bloß einen Schulmeister sah, sondern vielmehr ein noch nie dagewesenes pädagogisches Genie, dessen Offenbarungen die sichere Garantie für die Verwirklichung einer künftigen Kulturwelt enthielten, die er und Pestalozzi mit prophetischem Geiste geschaut und deren Grundzüge Fichte mit kühnem Apriorismus konstruiert hatte. Es dürfte nicht leicht sein, vor Fichte und Pestalozzi Pädagogen namhaft zu machen, die sich mit gleichem weltbeglückenden Idealismus und so starken moralischen Energien dem Werke der Erziehung widmeten wie diese beiden, welche mit weitschauendem Blick auf Grund

umfassender Weltentwicklungsideen die Erziehung in den großen Kulturorganismus als ein wesentliches Glied einordneten. Es ist widerlich und unwissenschaftlich zugleich, Fichtes und Pestalozzis Pädagogik mit dem Maßstabe der unmittelbar in die Wirklichkeit umsetzbaren Werte zu messen. Der Umstand, daß Fichtes Ideen zumeist so sehr den landläufigen Betrachtungen des nüchternen Wirklichkeitssinnes entrückt sind, hatte nicht selten zur Folge, daß man sich mit ihnen nicht weiter auseinandersetzen zu müssen glaubte; nur übersah man hierbei, daß allein dieser kühne Gedankenflug Fichte zu seinem prophetischen Schauen befähigte und praedestinierte, worin er Pestalozzi zweifelsohne überlegen war. Unwiderlegbar ist, daß Fichtes und Pestalozzis unendliche Aufgaben der Menschheitserziehung das ganze 19. Jahrhundert hindurch bis zur Gegenwart führende Geister beschäftigt haben. Schleiermachers tiefsinnige pädagogische Ideen erscheinen oft wie eine Synthese Fichtescher und Pestalozzischer Gedanken. Die hervorragenden Staatsmänner Preußens wurden in ihren Reformen von Fichte und Pestalozzi angeregt; Fichte hatte die Grundlinien des modernen Kulturstaates, wie er durch die Staatengeschichte des 19. Jahrhunderts bestätigt wurde, in seiner Staatsutopie klar vorgezeichnet. Es bildete sich fernerhin eine Pestalozzische Schule. Auf dem triebkräftigen Boden moderner Wissenschaften, der Biologie, Soziologie und evolutionistischen Ethik, erwuchs eine sich verselbständigende Sozialpädagogik, die bisweilen sogar den Anspruch erhob, die Individualpädagogik gänzlich aufzuheben. Sie leugnet ihre Abhängigkeit von Pestalozzi nicht, aber auch zu Fichte dürfte sie mehr innere Beziehungen haben als dies ausdrücklich hervorgehoben wird.[1]) Wenn sie in ihrer bedeutendsten Darstellung, die sie von Natorp empfangen hat, zum Zwecke

---

[1]) Der Geist der Natorpschen Sozialpädagogik zeigt in wichtigen Beziehungen Fichtesches Gepräge.

einer wissenschaftlichen Grundlegung mehr bei Kant als bei Fichte Anlehnung sucht, so spricht dafür, daß der Kantische Kritizismus allerdings noch ein Grundbestandteil des gegenwärtigen Denkens ist, während Fichtes schier unbegrenzter Subjektivismus der modernen Objektivitätswut recht fremd anmutet; aber Fichtes sozialistisches System dürfte einer Sozialpädagogik doch wohl mehr Anhaltspunkte bieten als die wenigen formalen Sozialismen der Kantischen Philosophie; dazu kommt, daß sich Fichtes sittliche Anschauungen nicht in so weiter Ferne von der evolutionistischen Ethik unserer Tage befinden, wie etwa vermutet werden könnte. Wundt weist im Vorwort zur ersten Auflage seiner Ethik ohne Scheu darauf hin, daß manche seiner im wesentlichen doch ganz anders beschaffenen Anschauungen der Ethik des spekulativen Idealismus aus dem Anfang unseres Jahrhunderts [des 19.] in gewissen Grundgedanken nahe kommen. Die drei großen teleologischen Tendenzen, die innerhalb der Pädagogik Fichtes und Pestalozzis nachweisbar sind, stecken auch im modernen Kulturbewußtsein, nur ist eine Verschiebung eingetreten. Das kosmopolitische Humanitätsideal ist zurückgetreten zu Gunsten eines einseitig zugespitzten Nationalismus. Sozialismus und Individualismus sind zu so scharfen Gegensätzen ausgewachsen, daß sie sich nach der Ansicht mancher Modernen geradezu ausschließen. Im übrigen soll hier nicht im einzelnen nachgewiesen werden, welchen Veränderungen Fichtes und Pestalozzis sonstige pädagogische Ideen unterworfen gewesen sind. Es sei der Gedanke nur noch angedeutet, daß auch die modernen Auffassungen über die intellektuelle, moralische, religiöse und ästhetische Bildung mannigfache Analogien zu den Ansichten Fichtes und Pestalozzis enthalten. Fichte und Pestalozzi gehören der Vergangenheit an, aber ihre Kulturanschauungen birgen Keime zu einer Ideenentwicklung, die auch heute noch nicht abgeschlossen ist.

Literatur.

J. G. Fichtes sämtl. Werke, herausg. von *J. H. Fichte.*
J. H. Fichte, J. G. Fichtes Leben und liter. Briefw.
K. Fischer, J. G. Fichte.
Haym, Die romantische Schule.
A. Israel, Pestalozzi-Bibliographie.
H. Morf, Zur Biographie Pestalozzis.
Natorp, Herbart, Pestalozzi.
Natorp, Sozialpädagogik.
Pestalozzis sämtl. Werke, herausg. v. *Seyffarth.* 12 Bde.
Raich, Fichte, seine Ethik u. seine Stellung z. Problem d. Individ.
Rißmann, Pestalozzis Pädagogik. (Rein, Encykl. V, 600.)
Rothenberger, Pestalozzi als Philosoph.
Schumann, Die Auffassung d. Philanthr. v. Gesellschaft u. Staat.
Strümpell, Die Pädagogik Kants u. Fichtes.
Uphues, Pestalozzis Psych. u. Ethik. (Rein. Encykl. V, 323.)
Vogt, J. G. Fichte. (Rein, Encykl. II, 243.)
Volkelt, Vorträge z. Einführung in die Philos. d. Gegenwart.
Volkelt, Ungedr. Vorlesungen über d. Philos. d. 19. Jahrh.
Volkelt, Das Recht des Individualismus. Z. f. Phph. Kr. 111.
Volkelt, Eine Kantische Idealpädagogik. N. Ib. f. kl. A. 1900.
Vorländer, Kant und der Sozialismus. (Kantstud. IV.)
Windelband, Fichtes Idee des deutschen Staates.
Wundt, Ethik.
Bamberger, Die sozialpäd. Strömungen d. Gegenwart.
Friedrich Mann, Pestalozzis Ausgewählte Schriften in der Bibliothek Pädagogischer Klassiker von Friedrich Mann.[1])

Nachbemerkung. Unmittelbar vor Durchsicht des letzten Druckbogens wurde mir der 51. Band der Berner Studien bekannt: *J. G. Fichtes* Sozialpädagogik von Dr. *Gutmann.* Nach einleitenden Kapiteln über den Begriff und die Geschichte der Sozialpädagogik folgt auf Seite 36/40 ein Abschnitt mit der Überschrift: Pestalozzi als Vorläufer Fichtes. Wie oberflächlich und falsch hier das Verhältnis der beiden Pädagogen dargestellt wird, lehre der Ergebnis-

[1]) Manns Sammlung beschränkt sich auf die bedeutungsvollen spez. pädagogischen Schriften Pestalozzis, deren Text unter steter Berücksichtigung der historisch wertvollen ersten Ausgaben wiedergegeben ist.

satz Gutmanns: . . . »während Pestalozzi durch und durch Utilitarist ist, ist Fichte klassischer Idealist und Subjektivist auch auf dem Gebiete der Erziehung.« In der Abhandlung fehlt eine zusammenhängende Darstellung der Geschichtsphilosophie, der Staatslehre und des Nationalismus Fichtes. Die Arbeit erweckt den Anschein, als ob Fichtes Sozialpädagogik die Gesamtheit der Fichteschen Erziehungsgedanken umspanne, während sie doch nur einen Teil davon, wenn auch den bedeutungsvollsten, umfaßt. Manche schiefe Urteile Gutmanns erklären sich aus dieser einseitigen Auffassung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Schulreise

und

Charakterbildung.

Von

H. Winzer,
Rektor in Jena.

Pädagogisches Magazin, Heft 301.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Die Schulwanderungen und -reisen kommen, auch in der Volksschule, mehr in Aufnahme. Sie entsprangen nicht aus der Unruhe der Zeit und auch nicht aus dem altgermanischen Wandertriebe, wie er uns z. B. noch entgegentritt in Seume, E. M. Arndt, Goethe, Freiligrath. Sie werden auch nicht gleich verleiten, sich dem großen Zuge der Wandernden anzuschließen, der heute eine Landplage ist und Arbeitskraft und Nationalvermögen vergeudet. Vor der zwei- und mehrtägigen Schulreise soll aber die engere Heimat möglichst vielseitig bekannt geworden sein. Die Heimat bildet auch hier, und hier ganz besonders, die Unterlage zum Verständnis des Neuen, was die Schulreise gibt.

Die Schulreise führt dem Gedankenkreise wertvolle Bildungselemente zu. Sie vermehrt die heimat- und erdkundlichen, die botanischen, zoologischen, mineralogischen, geschichtlichen und wirtschaftlichen Kenntnisse, sowie die Kenntnisse in der Industrie, dem Handel und dem Verkehr der Menschen untereinander. Sie bringt ferner mannigfache künstlerische Beeinflussung. Auf der Schulreise strömen dem Schüler soviele Bildungselemente zu, daß der Lehrer eher abzuwehren, als neue heranzuziehen hat.

Ferner erfolgt die Aneignung des auf der Schulreise zu Lernenden unter günstigen Umständen und hebt sich infolgedessen hervor. Alles wird aus Wirklichem, Sichtbarem abgeleitet. Es ruht auf dem sichern Fundamente

1*

der Anschauung. Das Neue tritt dem Schüler scharf, klar und deutlich entgegen und erzeugt so deutliche und kräftige Vorstellungen. Sie sind um so sicherer, als sie unter ganz neuen Verhältnissen, nicht im Schulzimmer, auf dem leicht ein Druck lastet, sondern unter Gottes freiem Himmel, in frischer Luft, unter rauschenden Bäumen, zwischen lachenden, blühenden und duftenden Blumen, mit gestärktem Körper und frischen Sinnen, unter frohen Wandersgenossen, in einer gepriesenen, schönen und lange ersehnten Gegend, unter sorgsamer Führung aufgenommen werden. Durch die Stimmung entsteht beim Lernen eine größere Selbsttätigkeit. Alles Aufgenommene bezieht sich sodann auf ein großes Ganze, auf einen Landstrich, ein Gebirge oder einen in sich geschlossenen Teil desselben. Dieses Gebiet kann von verschiedenen Seiten betrachtet werden; es beansprucht und erfüllt immer den ganzen Geist. Reiseerinnerungen haften wie Jugenderinnerungen tief, sind auch im hohen Alter noch klar und erfreuen da noch. Eine recht ausgenutzte Schulreise regt die kindliche Seele nach allen Seiten an und dient allen Interessen. Das gleichschwebende, vielseitige Interesse aber ist die Grundlage alles Strebens und Wollens. Darum hat die Schulreise einen großen Wert.

Aber nicht nur das Aufnehmen und Einprägen erfolgt leicht, ist sicher und übt eine bestimmte Wirkung aus. Wertvoller für die Charakterbildung sind die aus dem Gedankenkreis erwachsenden Strebungen und das sich ihnen anschließende Wollen. Der sittlich-religiöse Charakter besteht ja im Wollen und Nichtwollen in der sittlich-religiösen Richtung.

Man kann einwenden, daß die Schule in ihrer täglichen Arbeit auch ohne Schulreise das Wollen der Schüler fördere. Das soll und muß sie auch, wenn sie Erziehungsschule sein und den Charakter bilden will. Schon die Unterrichtserteilung hat um so größern Erfolg, durch die der Schüler angehalten wird, auf Schritt

und Tritt seinen Willen zu bilden und zu betätigen, je mehr sie den Schüler zwingt, zu arbeiten und selbsttätig zu sein, der Schüler also gewissermaßen das Neue erlebt und nicht etwa mechanisch aufnimmt. Darum stellt der Unterricht Haupt- und Teilziele und darum fordert er Lösung von Aufgaben. Je mehr der Schüler aus eignem Antriebe, von allein, sich mit dem Lehrstoff beschäftigt, um so sicherer erfüllt der Unterricht seinen Zweck. Solches Wissen treibt den Schüler an, weiter zu suchen, zu prüfen, zu forschen. Der Unterricht tritt in den Dienst der Willensbildung. Aber während der Unterrichtserteilung in der Schule gibt's zur Betätigung in der Regel keine Zeit. Ausnahmen bilden Turnen, Zeichnen, Schreiben, Singen. Hier soll ein inneres Wollen durch eine körperliche Tätigkeit ausgelöst werden. Der direkten Willensbildung dient die Schule auch durch die Maßregeln der Zucht, die z. B. das Anfangs- und Schlußgebet, das Abhalten der Andacht, den Besuch des Gottesdienstes zum Bedürfnis machen. Die Schule sieht ferner darauf, daß die Schüler freundlich miteinander verkehren, die Lehrer sich freundlich zu den Schülern stellen und in ihrem Verkehr untereinander vorbildlich sind. Die Schule achtet weiterhin auf Sauberkeit, Ordnung, und die Schulkameraden üben unter sich eine Art sittliche Beaufsichtigung aus. So dient noch manche gute Schuleinrichtung der mittelbaren und unmittelbaren Charakterbildung. Die Schulreise aber ist deswegen noch nicht überflüssig. Die eben genannte Gewöhnung und Tätigkeit der Zöglinge erfolgt in der Regel im Schulhause und unter Aufsicht und Anleitung des Lehrers. Die freie Selbsttätigkeit ist beschränkt.

In der Schule haben wir heute leider reichlich viel Theorie, aber wenig praktische Betätigung, viel Lehre und Unterricht und wenig Gelegenheit zur Verwirklichung des Gelernten.

Wir Lehrer, besonders in der Stadt, erfahren zu wenig, inwieweit unser Unterricht das Tun und Leben der

Schüler außerhalb der Schule regelt, der Zögling sich den Eindrücken unterordnet, inwieweit in ihm Grundsätze sich bildeten und er anfängt, auf diese zu achten, wie weit seine Charakterbildung gedieh. Unsere Schule ist eben zuerst fürs Lernen zugerichtet nach ihrer ganzen Einrichtung. Anlage und Bau des Schulhauses zielen aufs Lernen ab. Wir haben lichte, genügend große, saubere und äußerlich ansprechende Schulhäuser und Klassenräume, neuerdings an verschiedenen Orten sogar auffallend schöne. Wir haben zahlreiche Landkarten, Bilder, ausgestopfte Tiere, physikalische Lehrmittel, Lehrbücher, Lehrer- und Schüler-Bibliotheken und vieles andere recht Zweckmäßige — aber alles, damit die Schüler lernen sollen. Das ist ja gut und richtig. Aber die Schüler müssen auch handeln lernen und aus eigenem Antriebe handeln; sie müssen fürs Leben vorbereitet werden, und schließlich besteht auch das kindliche Leben nicht nur im geistigen Aufnehmen, das Kind will sich auch körperlich betätigen, es will handeln.

Durch die Schulgärten und die einzelnen Spielplätze, die bestehen, und die Arbeiten und das Spiel der Schüler daselbst wird das Gesagte noch nicht überflüssig. Die Tätigkeit wird da geübt, aber doch nur in einer ganz bestimmten Art und unter Lehreraufsicht. Ein freies Betätigen des Schülers nach eigenen Herzensgedanken ist's nicht.

Da nun soll die Schulreise helfend eingreifen. Ein Universalmittel zur Charakterbildung ist sie nicht, immerhin wird sie hierfür manches leisten. Sie fügt zur Schultheorie die Praxis, und sie regt den Willen und das Tun besonders an.

Der sittlich-religiöse Charakter erkennt die sittlich-religiösen Grundsätze, fühlt ihre Notwendigkeit und beugt sich ihnen. Die Schule kann ihn nicht fix und fertig machen. Er bildet sich im ganzen Leben. Die Schule aber hat die Anfänge von ihm zu begründen, zu befestigen und ihn soweit als möglich zu entwickeln. Der Schulunterricht hilft dazu mit. Er beeinflußt den Ge-

dankenkreis, der den Charakter bestimmt. Der Gedankenkreis dient der Charakterbildung am sichersten, wenn er aus dem gleichschwebenden, vielseitigen Interesse hervorging, wenn er also groß, einheitlich, geschlossen ist. Dem entspricht die Schulwanderung.

Zum Charakter gehört ein wirkliches, ernstes, klares Wollen, nicht ein unklares Phantasieren; ein Wollen, das von der Erreichbarkeit seines Zieles überzeugt ist, also sich nicht in unklaren, nebelhaften Träumen und Willensansätzen zeigt. Zur Schulreise ist ein klarer, bestimmter Wille nötig. Schon bei der Vorbereitung zur Reise. Der Schüler und seine Eltern entschließen sich dazu. Beide treffen Vorbereitungen dafür. Der Schüler sucht Verdienst, er spart ihn und auch die Fünfer, die ihm gelegentlich durch zufällige Arbeit oder zum Geburtstage zufließen. Der Reise wegen verzichtet er auf Näschereien, auf Karussellfahrten u. a. Vergnügen. Er will sparen, um reisen zu können. Aber er muß auch für seine Kleidung — für Schuhe, Strümpfe, Wäsche — und für die sonstige Ausrüstung sorgen. Er achtet auf Dinge, die sonst die Mutter allein besorgt. Dabei lernt er deren Tätigkeit schätzen und wird dankbar. Seinen Willen bildet er ferner, indem er sich in seinen häuslichen Arbeiten und in seinem Spiel so einrichtet, daß er Zeit hat zur Herstellung der Reisekarte, für das Eintragen des Reisespruchs, der Reiselieder, daß er sein Reisebuch in Ordnung bringt, wohl in verschiedenen Büchern nachliest über die zu durchwandernden Strecken. — Während der Reise aber gibt's oft Gelegenheit, den Willen anzuregen, Begierden und Triebe zu überwinden, Herr über sich zu werden. Da wehrt die Bahnfahrt, die gemeinsame Wanderung, der noch zu erreichende Rast- und Herbergsplatz, ein unvorhergesehener Aufenthalt, eine Störung des Marsches, Hunger und Durst zu stillen, der Müdigkeit und Unpäßlichkeit nachzugeben. Die Strecke muß zurückgelegt, das Reisegepäck muß getragen, die Höhe muß erstiegen werden. Und so bietet die Reise

noch genug Gelegenheit, zu wollen und den Willen zu behaupten und auszuführen trotz allerlei Unbequemlichkeiten.

Der gewissenhafte Lehrer wird im Anfang mit seinen Anforderungen vorsichtig sein. Erst werden kleine Ziele gestellt. Sie werden leicht gewonnen. Es entsteht Vertrauen zum Lehrer und die Überzeugung, etwas zu können, das Selbstvertrauen wächst. Das aber ist für unsere Zeit wertvoll. Wieviel Kinder sind mißtrauisch gegen andere, gegen den Lehrer und gegen sich selbst! Die Nervosität vieler Kinder besteht ja im mangelnden Selbstvertrauen. Vertrauen und Selbstvertrauen regen den Willen von neuem an. Zuerst nur nicht zu viel verlangen! Die Überanstrengung muß überhaupt ausgeschlossen sein. Die körperlichen Bedürfnisse müssen in natürlicher Folge befriedigt werden. Sonst wird innere Unruhe erzeugt, es tritt berechtigte Reizbarkeit und Widerwille auf, und schließlich ist der Schüler stumpf für alles — er läuft mechanisch seinen Weg, hat aber keinen Erfolg, und die Reise hinterläßt unfreundliche Erinnerungen, unklare, verworrene Eindrücke, trübe Bilder und macht mißtrauisch gegen den Lehrer. Vorsicht bei den Anforderungen an die Schüler ist auch deshalb nötig, weil der Lehrer bei Überanstrengung selbst gereizt, mürrisch, launisch werden kann. Aber nur der Lehrer, der sich seine Ruhe bewahrt, allezeit mit gleicher Umsicht und Gewissenhaftigkeit und stets mit voller und reiner Hingebung an seinen Beruf handelt, gewinnt Einfluß.

Bei rechter Vorsicht wird eine gute Gewöhnung erzeugt. Das ist die erste Stufe der Charakterbildung. Auf dieser Stufe ist noch eine sorgsame Beobachtung der Kinder nötig. Sie sind im Auge, in der Zucht zu halten. Etwaige übermütige und verletzende Jugendstreiche, unüberlegte Ausbrüche überschüssiger Kraft sind zurückzuhalten durch die stete Gegenwart des Lehrers, der alle im Zügel hat.

Aber stete Aufsicht erzieht nicht. Der schlaue Junge

beobachtet seinen Lehrer scharf, und paßt es ihm, so führt er seine Ungezogenheit doch aus, nötigenfalls dann, wenn der Lehrer einen Augenblick nicht da ist. Stete Aufsicht macht scheinheilig, duckmäuserig. Der Knabe muß gewagt werden. Er muß sich nach seinem wirklichen Innern zeigen und betätigen können, damit er richtiger erkannt und dann um so sicherer gefaßt werden kann. Zur ersten Stufe der Charakterbildung, zur Gewöhnung, muß nach und nach eine Freiheit der Bewegung, die zweite Stufe der Charakterbildung, kommen. Dazu gibt die Schulreise viel Gelegenheit. Der Junge kann sich nach seiner Eigenart zeigen. Die gemeinsame Reise, das gemeinsame Wandern, Leben, das gemeinsame Ziel macht vertraut. Der Junge ist unter seinesgleichen, sein Lehrer ist ihm ein Wandergenosse. Da läßt sich bei einem richtigen, frischen Jungen der Herzensgedanke nicht ewig aufhalten. Der singt, jener pfeift, ein anderer erzählt Geschichten, Erlebtes, Schnurren, der macht sich an den Lehrer, oder er sondert sich vornehm ab, er will mehr sein. Einer beachtet Blumen, Waldbäume, Berghänge, Wasserläufe, Straßenbauten, und wer will die vieltausendfältige Gestaltung des unerschöpflich reichen kindlichen Gedankenkreises auskennen! Wo hat der Lehrer Gelegenheit, solche Blicke ins kindliche Seelenleben zu tun! In der Ruhe, Stille, Aufmerksamkeit und gemeinsamen Arbeit der Schulstube wohl auch, aber nie in dem Maße wie auf der Reise. Durch die nach und nach entstehende Freiheit der Bewegung erhalten wir wertvolle Hinweise für die rechte Erzieherarbeit.

Wie aber steht's mit der Willensbildung und Willensbetätigung? Wille und Handlung werden angeregt durch die Gemeinschaft, das gemeinsame Leben der Reisegemeinde. Gemeinsames Tun hebt die Kräfte, macht lebendig, reizt, sich mit andern zu vergleichen und zu messen. Gemeinsames wird froher angegriffen, einer ist dem andern ein doch meist anregendes Beispiel, Gemeinsames gelingt leichter. Auch der beiseite Stehende, der

Unfreundliche, Mürrische und Mißtrauische wird mit herangezogen und in ihm werden Kräfte wach, die er selbst nicht kannte und ahnte. Also reiches Wollen und Tun! Gemeinsam aber ist auf der Schulreise die Wanderung, Verpflegung, Rast, Nachtruhe — das ganze Leben der Reisetage. Wieviel Gutes bei der Freiheit der Bewegung da von einem auf den andern, von der Gemeinschaft auf den einzelnen übergeht, ist gar nicht zu sagen. Trotz der Beschwerden beim Marsch, trotz Hunger und Durst, trotz Wind und Wetter wird gesungen, trotz der Streu wird gut geschlafen. Ein gemeinsamer Blick von der Bergeshöhe ins Waldgebirge, in die ferne Ebene mit Dörfern und Städten, hin zu Burgen und Schlössern, erzeugt hier und da einen freudigen Ausruf, der aber steckt an. Wird eine geweihte Stelle gemeinsam betreten, wie das Goethehäuschen am Kickelhahn, die Lutherzelle in Erfurt, die Wartburg, das Kyffhäuserdenkmal, ein Gotteshaus, so ist das besonders eindrucksvoll, wie ja auch im vollen Gotteshause am Reformationsfeste der gemeinsame Gesang von »Ein feste Burg« alle packt und auch Laue und Zweifelnde mit fortreißt.

Aus solcher Stimmung kommt richtiges Handeln, Handeln nach sittlichen Grundsätzen. Das ist die weitere, die dritte Stufe der Charakterbildung. Erst Gewöhnung an Gehorsam und feste Ordnung, die Beharrlichkeit erzeugt und das Wollen in die guten, vorgeschriebenen Bahnen lenkt, dann freieres Leben mit den Anfängen zum Guten aus eigner Entschließung und schließlich das Erkennen und Wertschätzen der sittlichen und religiösen Grundsätze. Der Unterricht hat die Grundsätze schon ausgebildet — aber sie bestehen und gelten meist nur in der Theorie. Bei der gemeinschaftlichen Wanderung zeigt sich, daß sie notwendig sind, daß sie dem innern Gewissensdrange entsprechen und daß sich die Reisegemeinde, wenn sie sich ihnen fügt, am wohlsten fühlt. Alle müssen diese Grundsätze beachten, wenn nicht das Ganze Schaden leiden, sondern gelingen soll. Einer, der

zurückbleibt, der eine Untersuchung veranlaßt, hält alle auf; einer, der eine Unart begeht, beschimpft alle. Beistand aber gegen einen Schlappen, gegen einen Hungernden, Durstenden kommt allen zu gute. Eine Störung der Rast, der Mahlzeit, des Tisch- und Nachtgebets, der Andacht im Waldesgrün wird von allen schmerzlich empfunden.

Neben dem empirischen, spekulativen und ästhetischen Interesse wird auch das sympathetische, soziale und religiöse gefördert. Aus dem Interesse entspringt das Wollen. Daher zeigen sich unaufgefordert eine ganze Reihe von Hilfsleistungen der Schüler gegeneinander, der Schüler gegen die Lehrer und der letzteren gegen die ersteren. Die Regel für solches Verhalten gab schon der Unterricht, und sie ist auch allen Schülern bekannt, aber sie wurde nicht angewandt, die Regel blieb Gedanke, es wurde nicht nach ihr gehandelt. Auf der Reise geschieht's. Das ist mehr wert als gewöhnlich angenommen wird. Auch die Athener wußten, was recht ist, taten es aber nicht. So ist's heute noch oft genug. Und unserer heutigen Schule ist hier ein Vorwurf nicht zu ersparen. Auf der Wanderung erkennt der Lehrer, wo helfend einzugreifen ist. Zuerst wird er beispringen — warnend, wehrend, ratend, helfend. Sein Beispiel regt um so gewisser alle an, als sich allen bald die Notwendigkeit solchen Verhaltens aufdrängt. Bald ist's daher so, daß der Lehrer vielleicht anzudeuten, aber kaum noch zu handeln hat. Erfreulich ist's, wenn hier Mundvorrat, da kalter Kaffee gereicht wird, wenn einer das Reisegepäck des andern nimmt, Zurückbleibende anlockt durch freundliche Worte, ansprechende Unterhaltung, Vorauseilende zügelt und sänftigt; wenn einer seinen Fehltritt in den Sumpf, den Gefahr bringenden Tritt auf einen losen Stein dem andern zuruft, an die Stelle mit vielen Waldbeeren andere lockt, auf das weidende Wild andere aufmerksam macht, die Rundsicht zu erklären versucht; einer dem andern die verletzte Hand, den wundgelaufenen Fuß ver-

bindet. Auf der Wanderung wird auch außerhalb der Schule der Tag mit einer Andacht begonnen, das Gebet auch bei Tische und vor dem Schlafengehen gesprochen. Die Schultheorie wird hier Praxis, die Regel wird Betätigung. Das ist vielleicht der wertvollste Erfolg der gemeinsamen Wanderung. Das Leben als Handlung ist keine Theorie.

Die Schulwanderung veranlaßt eine Verwertung des Schulunterrichts auch noch nach anderer Richtung. Der erkennt eine Pflanze, einen Käfer, Schmetterling, einen Stein, jener liest wohl die Einwirkung des abschießenden Bergwassers auf seine Ufer aus der Natur ab, ein anderer vermag anzugeben, warum die Mühle hierher gebaut wurde, warum sie unterschlächtig ist, warum an der Stelle ein Ort entstand, warum seine Bewohner diese Beschäftigung haben, weshalb diese Industrie in der Gegend herrscht. Der Bachlauf wird nicht nur in seiner heutigen Gestalt und Wirkung aufgefaßt, sondern auch nach seiner Jahrhunderte langen Arbeit geahnt und zum Teil verstanden. Die Kiesgrube ist nicht nur ein nützliches Erdloch, sondern ein Zeuge ferner Vergangenheit und ewiger, still wirkender Kräfte. Der Schüler spürt, daß der Mensch Herr über die Natur und ihre Kräfte werden und sie in seinen Dienst und in den Dienst menschlicher Wohlfahrt stellen kann. — Die Wanderung ist so eine Art praktische Naturkunde, Geographie, Technologie, eine Einführung in den Handel, den Orts- und Völkerverkehr und ein Hinweis auf die Wirtschaftslehre für den Einzelnen und auf den Haushalt der Natur. Ferner wird jetzt die Heimats- und Vaterlandsliebe noch anders erfaßt. Wer vom Schneekopfsturme ein Stück des Thüringerwaldes und der fruchtreichen Thüringer Ebene überblickte, für den hat das Wort von der Schönheit des Gebirges, vom Segen des Feldes, von der Arbeit der Menschen, vom helfenden Dienen kenntnisreicher Leute Arbeitern gegenüber noch einen tiefern Sinn. Heimatsgefühl und Vaterlandsliebe bildet sich hier tiefer aus.

Wer am Goethehäuschen bei Ilmenau in einfacher Weise auf das Ruhebedürfnis, auf das Sehnen des Dichters nach Frieden hingewiesen wurde und das aus dem Gemüt herausgesungene Lied: »Über allen Wipfeln ist Ruh« hörte, wer in der Lutherzelle sich das geistige Ringen Luthers nach evangelischer Tiefe und Gottinnigkeit vergegenwärtigte, wer am Kyffhäuserdenkmal die da ausströmenden Gedanken von Deutschlands Einheits- und Kaiserdrang in sich aufnahm, lernt die führenden nationalen Geister, das Denken und Fühlen des Volkes, den Herzschlag der Nation noch anders verstehen und würdigen. Zunächst ist das keine Tat, und doch, denn das Lernen ist hier tief inneres Erfassen, eine geistige Tat, die zum Lebensgrundsatz führt, nach dem sich die Lebensführung von selbst regelt. So hebt die Schulwanderung über das Alltagsleben, weist hin auf hohe nationale und sittlich-religiöse Ziele, zu deren Verwirklichung jeder, der das Leben versteht, nach dem Maße seiner Kräfte beiträgt, d. h. ein sittlich-religiöser Charakter wird.

Ansprache am Goethehäuschen auf dem Kickelhahn.

Liebe Schüler! Rasch sind wir aus unserm freundlichen, sonnigen und lieben Saaletale hierher auf die Höhen des Thüringerwaldes gekommen. Wir haben Dörfer mit arbeitsfrohen Bauern, Städte mit gewerbfleißigen Bürgern, dann blumenreiche Gärten, Fluren, voll vom Erntesegen, und frische Wälder und Wiesen gesehen. Uns grüßten alte Ritterburgen, die uns in eine kraftvolle, kernige Zeit versetzten. Wir haben heute Gelegenheit gehabt, dem Sinnen und Schaffen des menschlichen Geistes in der Industrie nachzugehen. Jetzt sind wir nach einer frohen Bergwanderung — für viele die erste im weithin gerühmten Thüringerwalde — an einem geweihten Orte angekommen, an einem stillen Waldplätzchen, zu dem viele sich sehnen, an dem viele, in sich stille geworden, sich in ihr Inneres versenkten und in

der stillen Stunde sich zwei Vorgänge vergegenwärtigten aus dem reichen, gesegneten Leben Goethes, der auf der Menschheit Höhen hinging, mit weisem Blick das menschliche Leben und sein Getriebe überblickte und den Zeitgenossen und uns das gab, was not ist. Die freundliche Bergstadt Ilmenau, ihr Friedhof, ihre weiten, stillen Wälder und der Bergbau, besonders aber diese Stätte, erinnern an Goethe, jenen Meister unter den Menschen, der über allen stand und Gott näher war als irgend einer.

Versuchen doch auch wir, die ein liebes, freundliches Geschick hierher führte, in uns stille zu werden; wir wollen im stillen Augenblick lauschen, was dieses Fleckchen Erde uns aus dem reichen, großen Leben des Dichterfürsten erzählen will.

Der fürstliche Freund überschüttete Goethe mit Liebes- und Ehrenbeweisen. Goethe aber fand in dem Stadtleben, bei den verantwortungs- und sorgenvollen Staatsgeschäften, bei den geräuschvollen Hoffesten keine Befriedigung, er flüchtete sich gern ins stille Jena, nach dem Weimar nahe gelegenen Ettersberg, in den weiten, einsamen Thüringerwald. An seinem Wohnorte lenkten Lachen, Lust, Fröhlichkeit, Sonnenschein, der immer Neues zeigte, und Berufssorgen mancher Art ab und hinderten das reiche Gemüt des Dichters immer wieder, sich auszusprechen. In der Stimmung hat er bald nach seiner Ankunft in Weimar in der Ruhe des Ettersberges um den süßen, stillen Frieden gebeten, der in seine unruhige, zerrissene Brust kommen möge, da er des Treibens, der Lust und Fröhlichkeit müde war. »Süßer Friede, komm, ach komm in meine Brust.«

Sieben Jahre später, vor nun 121 Jahren[1]) ist er im September auch hier gewesen. Allein, still für sich, ist er durch den stillen Wald geschritten. Beim einbrechenden Abende, der ja wo der Sonne Schein uns nicht

[1]) Die Schulwanderung war 1904.

mehr ans Irdische bindet, die Blicke weitet bis in die unendlichen Himmelsfernen, da richtet er seine Augen von den Baumstämmen zu den Baumkronen und darüber hinaus zu den Sternen des Himmels.

Über allen Wipfeln ist Ruh ... Die schlichten Worte hat er an den Fensterrand geschrieben.

Balde ruhest du auch! Gewiß hat er bald die erquickende und stärkende Nachtruhe gefunden, eingewiegt von den Kronen der Buchen und Tannen. Gewiß ist dann, wenigstens für Tage und Wochen, der süße, holde Friede in seine Brust gekommen, so daß Lieder, Dramen, wissenschaftliche Arbeiten entstanden, eine Zeit fröhlichen Schaffens kam, segensvoll für die ganze Menschheit, in der er, wie Luther, dem Volksgeiste nachspürend, hört, wie das Herz des Volkes schlägt, in der er lauscht, was dem Volksgemüt frommt, in der er der gebietenden Stunde gehorcht, ein Weiser und Führer des Volkes wird und mit magischer Gewalt Generation um Generation in seinen Bann zwingt, so daß die Deutschen nicht nur, sondern die Gebildeten aller Welt sich immer wieder Auge und Herz an ihm fürs Schöne, für rechte Lebensauffassung und -führung öffnen lassen und beglückt stets von neuem danken. Sind Deutsche edelsinnig geworden, spüren sie den treibenden Lebenskräften und den uns lockenden edlen Lebenszielen von neuem nach, sind sie beglückt im Kreise der Poesie, wir wollen Gott danken, daß er uns Goethe gab.

Warte nur! Balde ruhest du auch! Nach der Zeit glückseligen Schaffens, am Vorabend zu seinem 82. Geburtstage, seinem letzten, am 27. August 1831, ist er wieder, zum letzten Male, hier. Von früh 4 Uhr an hat er in Ilmenau gearbeitet. Ein von Gott reich gesegnetes, wunderbares, schaffensfrohes Leben lag hinter ihm. Nochmals zieht's ihn zu den Stätten, wo er dem Treiben der Stadt und des Hofes entflohen, im Waldfrieden Ruhe, innere Einkehr suchte. Er freut sich, eine schöne Straße, einen gut gepflegten, gedeihenden, herrlichen Wald zu

finden. Er wünschte, daß sein zur ewigen Ruhe eingegangener guter Großherzog Carl August das alles auch noch sehen möchte. Rüstig schreitet er durch das hohe Beerengestrüpp des Waldes unserer Anhöhe zu, allein mit dem Forstbeamten. Am Waldhäuschen besinnt er sich auf seinen Aufenthalt vor 50 Jahren, steigt rüstig die Treppe zu dem Stübchen empor, das er damals acht Tage lang bewohnte und wünschte die Worte zu hören, die er damals hier aufgeschrieben. Warte nur! Balde... Im März des folgenden Jahres verschied er in seiner stillen, niedrigen Kammer zu Weimar, vorahnend bekennend: Mehr Licht!

Als eine Lebenserinnerung wollen wir diese unsere hier verlebte stille Stunde mit hinaus nehmen. Draußen saust die geschäft'ge Welt. Möge es uns beschieden sein, in Segen zu sinnen, zu schaffen, uns an den Werken der Dichter, die als Boten Gottes in des höhern Herren Pflicht stehen, zu erheben, still in uns zu werden, Lebensweisheit zu lernen und einst einzugehen in das Reich des größern Lichts.

Zur

Mimik der Kinder

beim

künstlerischen Geniessen.

Von

Alfred Pottag,
Königl. Seminarlehrer in Prenzlau.

Pädagogisches Magazin, Heft 302.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

E. J. D.

In dem stets eindringlicher erörterten Problem der Erziehung kommt gegenwärtig neben der geistigen auch die körperliche und die ästhetische Entwicklung zu höherer Geltung. Das Problem der künstlerischen Erziehung wird besonders in den Vordergrund gerückt. Welch lebhaftes Interesse durch diese Frage hervorgerufen ist, das beweisen u. a. die drei Kunsterziehungstage, von denen der erste 1901 in Dresden, der zweite 1903 in Weimar und der dritte 1905 in Hamburg abgehalten wurde, und die nicht nur von Pädagogen, sondern auch von Laien besucht waren; auf dem ersten, dem am glücklichst verlaufenen, war das Laienelement sogar das vorherrschende. Als seinerzeit die Forderung aufgestellt wurde, die Schule solle ihre Kinder befähigen, Kunst zu genießen, wurde die pädagogische Welt in eine gewisse Aufregung versetzt. Soviele Anhänger, soviele Gegner. Besonders fürchtete man, daß, wenn die Kinder mehr zum Genießen als zum Arbeiten erzogen würden, eine Verflachung des Unterrichts eintreten könnte. Die Zahl der Gegner wurde noch größer, als die sogenannten Kunstfreunde noch weiter gingen, sich nicht mehr mit der Erziehung zur Kunst begnügten, sondern Erziehung durch die Kunst forderten, das Künstlerische zu einem maßgebenden methodischen Prinzip in der Pädagogik erheben wollten. Dr. *Felsch* nennt diese Strömung in seiner Psychologie geradezu Modepädagogik und schreibt: Hätte die empirische Pädagogik das beherzigt, was die psychologische Pädagogik Herbarts in der Formel: Gleichschwebendes vielseitiges

Interesse seit beinahe hundert Jahren fordert, so wären wir vor dem Spezialitätentum der Pädagogik, wie Kunstpädagogik, Sozialpädagogik, Spielpädagogik, Schwimmpädagogik, Blumenpflegepädagogik verschont geblieben. Allerdings gibt er nachher zu, daß es auch einen gewissen Nutzen hat, wenn jetzt extreme Forderungen aufgestellt und an die große Glocke gehängt werden und Sturm geläutet wird. Es wird eben mancher aus seinem Sündenschlafe erwachen. Ich möchte weiter hinzufügen, daß auch mancher, der schon bisher durch seine Art und Weise der Betrachtung poetischer Kunstprodukte in den Herzen seiner Schüler Liebe und Begeisterung für die Dichtkunst zu wecken und zu pflegen verstand, und mancher, der durch seinen Zeichenunterricht, oder der durch Betrachtung der wundervollen Natur im Anschluß an den naturkundlichen oder geographischen Unterricht die Brust seiner Kinder in schönheitstrunkenem Gefühl sich wölben ließ, daß der sich überlegen wird, ob er zur künstlerischen Erziehung seiner Schüler noch ein Übriges hinzutun kann.

Ich halte es heute noch nicht für angebracht, wenn man versucht, ein endgültiges Urteil darüber zu fällen, ob es berechtigt ist, das Künstlerische zum maßgebenden methodischen Prinzip in der Pädagogik zu erheben. Die Anerkennung seiner Vorherrschaft würde einen kleinen Umsturz für unseren Unterrichtsbetrieb bedeuten. Für den Zeichenunterricht haben wir ihn schon durchgemacht. Würde die neue Zeichenmethode nicht von der Behörde gefordert, sie hätte sicher ebensoviele Gegner wie z. B. die Forderung der Betrachtung künstlerischer Bilder in der Schule. Noch vor wenigen Jahren zerspaltete die neue Zeichenmethode das pädagogische Lager in zwei extreme Parteien. Und diejenigen, die im Flinzerschen oder Stuhlmannschen Prinzip erstarrt waren, erhoben ein lautes *veto* gegen ihre Anwendung und erklärten rundweg, unsere Kinder wären nicht fähig, Natur-Kunstformen zu zeichnen, d. h. Auge und Hand künstlerisch zu betätigen. Die Erfahrung beweist ihnen glänzend das

Gegenteil. Man denke weiter an die extremen Anschauungen hinsichtlich der schulgemäßen Behandlung poetischer Kunstwerke. Die eine macht die Lektüre unserer Klassiker zu einem Unterrichte in der Grammatik, in der Geschichte oder in der Geographie oder in sonst einem Fache der Wissenschaft, sie verschiebt also das natürliche Interesse der Kinder nach der wissenschaftlichen Seite hin. Die andere lehrt das Kunstwerk als ein System geschichtlich gewordener Formen auffassen. Sie spricht von Jamben und Trochäen, von dem Hexameter bei den Griechen und Römern. Sie weist nach, daß das Dichtwerk nach bestimmten Regeln und Gesetzen geschaffen ist. Gelingt einmal der Nachweis nicht, erklärt man, daß das Genie sich auch über die Regeln und Gesetze hinwegsetzen kann. Und endlich die dritte Anschauung, die Anschauung derer, die auf ihre Fahnen geschrieben haben: Erziehung durch die Kunst! Sie will das Kunstwerk als inneres Erlebnis aufgefaßt haben. »Daß ich angesichts des Kunstwerks in der Illusion ein Erlebnis habe, daß ich ohne dieses Kunstwerk vielleicht nie, jedenfalls nicht in dem Augenblick haben kann, daß ich angesichts des Kunstwerkes in der Illusion Taten tue und Leiden leide, jetzt ein Held, dann ein Märtyrer bin, daß ich so alle Seiten meiner Seele klingen lasse, alle Kräfte meines Innern in Bewegung setzen kann, das schafft in mir das Hochgefühl, das mit jeder ernsthaften Beschäftigung mit der Kunst verbunden ist und darin ist das Wesen des künstlerischen Genießens beschlossen.« *(Otto Anthes.)*

Ein solcher Genuß erfordert geistige Arbeit. Will ich im Theater zum Genuß des vorgeführten Kunstwerkes kommen, dann muß ich fähig sein, an ihm Arbeit zu verrichten. Ich muß die Szenerie beobachten, muß sehen, daß diese Szene in einer armen Hütte, jene im vornehmen Saale eines Reichen sich abspielt, wie dort der rote Schein, das Sinken der Sonne, das Kommen der Dämmerung bedeutet, das immer stärker werdende Gemurmel

hinter der Bühne das Nahen eines aufrührerischen Pöbelhaufens usw. Mimik und Klangfarbe der Stimme des Schauspielers sind charakteristisch für mich. — Ebenso ist es in der bildenden Kunst. Nicht die Gegenstände selbst, die das Bild darstellt, schaffen das Kunstwerk, sondern die Seele, die aus ihm spricht. Aber es ist schwer, diese Seele herauszulesen, und es ist noch viel schwerer, sie selber nachzuleben. Und doch gehört das alles dazu, um künstlerisch zu genießen.

Das ist schon für den Erwachsenen, selbst für den einigermaßen künstlerisch geschulten Menschen eine ganz tüchtige Leistung. Wieviel mehr für Kinder, die erst lernen müssen, auf die Phantasietätigkeit des Künstlers zu reagieren. Infolgedessen sind auch die Meinungen darüber, ob Kinder überhaupt fähig sind, künstlerische Bilder zu verstehen, bisher widersprechend gewesen. Es fehlte an einwandfreien Resultaten, die sich aus angestellten Versuchen ergeben mußten. In letzter Zeit wurden solche von *Rudolph Schulze* in der 6. Bezirksschule zu Leipzig in einer 3. Klasse mit 11—12jährigen Mädchen angestellt. Die Leipziger Bezirksschulen, »mittlere Volksschulen« im Sinne des sächsischen Volksschulgesetzes, sind in den Zielen den Bürgerschulen gleichgestellt. Die Kinder der Bezirksschulen entstammen den einfachsten Verhältnissen, da es eine niedere Schulgattung in Leipzig nicht gibt. *Schulze* hat seine Versuche in einer kleinen Broschüre, die bei Voigtländer in Leipzig erschienen ist, niedergelegt. Auf einigen dreißig Seiten veröffentlichte er die Photographien der Kinder, also die jedesmaligen mimischen und pantomimischen Ausdrucksbewegungen, die sie beim Betrachten des betreffenden vorgelegten künstlerischen Bildes zeigten. Diese Photographien hat er einem Privatdozenten, der Gemahlin desselben, einem Gewerbeschullehrer und einem Kunstmaler vorgelegt. Sie haben nun 1. die Ausdrucksbewegungen der Kinder festgestellt und auf die entsprechenden Gefühle geschlossen. 2. Sie haben sich darüber geäußert, ob der Kinder-

photographie ein Figuren- oder Landschaftsbild zu Grunde liegen könnte. 3. Jetzt wurden ihnen (bisher wußten sie nicht, welche Steinzeichnungen den Kindern gezeigt worden waren) die 12 Bilder vorgelegt, und sie entschieden sich, welches Bild zu der einzelnen Kinderphotographie gehört. Durchweg trafen sie das Richtige.

Ich beschloß, dieses Experiment im hiesigen Kreislehrerverbande einer kleinen Nachprüfung zu unterziehen. Sie gestaltete sich folgendermaßen: 1. Ich führte die Kinderphotographien als Lichtbilder vor. 2. Die Versammlung stellte fest, welche Ausdrucksbewegungen die Mädchen zeigen und schloß daraus auf die vorherrschende Gefühlsstimmung. 3. Es wurde bestimmt, ob ein Figuren- oder Landschaftsbild zu Grunde liegen könnte. (Auch hier sei betont, daß der Versammlung keinerlei Mitteilung über die Künstler-Bilder gemacht worden ist.) 4. Nun wurden in schneller Reihenfolge die Künstler-Steinzeichnungen als Lichtbilder vorgeführt und die Versammlung entschied sich, welches Bild der betreffenden Kinderphotographie zu Grunde liegen könnte.

Um bei meinen Zuhörern eine gewisse Einheitlichkeit des Urteils zu erreichen, hielt ich es für notwendig, in einem einleitenden Vortrage die psychologische Grundlage dieser Experimente klarzulegen; wie ich es auch an dieser Stelle wieder für notwendig halte, den einleitenden Vortrag einzuschieben, damit sich jeder Leser ein Urteil darüber bilden kann, inwieweit meine Nachprüfung der Leipziger Experimente den Anspruch auf Gültigkeit erheben kann.

Charakterbildend wirken wir auf unsere Kinder ein, wenn wir neben ihrer Verstandesbildung für lebhafte Entfaltung ihres Gefühls sorgen, da nur starke Gefühle nachhaltige Willensäußerungen erzeugen. Alles, was dazu beitragen kann, das Gefühlsleben der Kinder zu entfalten, muß uns als Erziehungsmittel willkommen sein. Könnten wir also durch Experimente oder Beobachtungen nachweisen, daß durch die Betrachtung künstlerischer Bilder

in den Kindern starke Gefühle wachgerufen werden, dann wäre damit die Berechtigung der Betrachtung künstlerischer Bilder in der Schule erbracht.

Ist es nun möglich, durch Beobachtungen nachzuweisen, daß tatsächlich im bewußten Augenblicke Gefühle das Innenleben der Kinder ausmachen? Die Antwort darauf gibt uns einerseits die physiologische Psychologie und andrerseits ein Zweig derselben, die Kinderpsychologie.

Wundt, der wichtigste Vertreter der physiologischen Psychologie, stellt aus der großen Zahl der Gefühle drei Hauptrichtungen fest: Die Richtung der Lust- und Unlustgefühle, der erregenden und beruhigenden, der Lösungs- und Spannungsgefühle. Beispiele reiner Lust- und Unlustformen sind die Gefühle, die mit den Empfindungen des allgemeinen Sinnes und mit Geruchs- und Geschmackseindrücken verbunden sind. Eine Schmerzempfindung ist stets von einem reinen Unlustgefühl begleitet, keine der anderen Arten spielt mit hinein. Erregungs- und Beruhigungsgefühle begleiten oft Farben- und Klangeindrücke. Die rote Farbe erregt; nervöse Leute sollten darum niemals rote Gardinen oder Vorhänge in ihren Zimmern haben. Die blaue Farbe dagegen beruhigt. Lösungs- und und Spannungsgefühle sind mit den Vorgängen der Aufmerksamkeit verknüpft. Wenn ich den Eintritt einer neuen Wahrnehmung erwarte, habe ich ein Spannungsgefühl, tritt die erwartete Wahrnehmung ein, dann beherrscht mich ein Lösungsgefühl. Natürlich können die drei Hauptrichtungen der Gefühle vermischt sein. So kann das Spannungsgefühl zugleich ein Unlust- und Erregungsgefühl sein.

Mit jedem Gefühl sind bestimmte physiologische Begleiterscheinungen verbunden. Besonders die Beziehung zwischen Herz-, Atem- und Pulsbewegung ist klar erwiesen. So findet sich bei jedem Lustgefühl eine Verstärkung des Pulses, aber eine Verzögerung seiner Bewegung, bei jedem Unlustgefühl eine Schwächung des Pulses, aber eine Beschleunigung seiner Bewegung. Ein Erregungs-, bezw.

ein Beruhigungsgefühl kennzeichnet sich durch eine Verstärkung, bezw. durch eine Schwächung des Pulsschlages, doch fehlt jede Geschwindigkeitsveränderung. Spannungs- und Lösungsgefühle sind von vorübergehenden Störungen der Pulsbewegung begleitet, die entweder Hemmungen oder starke Beschleunigungen sein können. Man bringt sie mit Vorgängen der Atmung in Zusammenhang. Jeder weiß, daß, wenn man einem Ereignis, z. B. einer Resultatverkündigung im Examen, mit Spannung entgegensieht, gleichsam der Atem still steht, während andrerseits das Lösungsgefühl beim Hören des »Bestanden« eine Beschleunigung der Atmung hervorruft. Atem- und Pulsbewegung als Begleiterscheinung bei Spannungs- und Lösungsgefühlen entsprechen sich so.

Viel intensiver sind die physiologischen Begleiterscheinungen bei den zusammengesetzten Gefühlen und bei den Affekten, bei denen eine zeitliche Folge von Gefühlen sich zu einem eigenartigen Ganzen verbindet, das sich von den vorangehenden und nachfolgenden Erscheinungen aussondert und das auch auf das Subjekt viel stärker einwirken kann als das einfache Gefühl. Die verstärkte Wirkung zeigt sich zunächst wieder bei den Herz-, Puls- und Atembewegungen. Es treten aber auch Veränderungen der äußeren Muskeln des Organismus auf: Veränderungen der Antlitzmuskeln, Bewegungen der Arme, der Beine, ja, des ganzen Körpers. Oft sind ausgebreitete Innervationsstörungen vorhanden, wie Muskelzittern, krampfartige Erschütterungen der Antlitzmuskeln, sogar lähmungsartige. Erscheinungen.

Wegen ihrer symptomatischen Bedeutung für die Affekte nennt *Wundt* alle diese Begleiterscheinungen Ausdrucksbewegungen. Sie treten meist rein unwillkürlich auf, bei Kindern immer. *Wundt* unterscheidet drei Klassen: 1. Rein intensive Symptome; 2. qualitative Gefühlsäußerungen; 3. Vorstellungsäußerungen. 1. Rein intensive Symptome sind die Begleiterscheinungen starker Affekte. Es tritt eine Beschleunigung aller Bewegungen

ein; bei sehr starken Affekten jedoch eine plötzliche Hemmung. 2. Als qualitative Äußerungen gelten die mimischen Äußerungen, die Veränderungen der Gesichtsmuskeln. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Mundmuskeln. Die Muskelbewegungen an der Mundpartie beim Gefühl entsprechen hierbei denen bei Geschmacksempfindungen und zwar süß einem Lust-, sauer und bitter einem Unlustgefühl. Erregungs- und Beruhigungs-, Spannungs- und Lösungsgefühle kennzeichnen sich durch gewisse Spannungen der Mundmuskeln. 3. Vorstellungsäußerungen sind die pantomimischen Bewegungen, Bewegungen der Arme, der Beine, des ganzen Körpers. Es wird entweder auf den Gegenstand des Affektes hingewiesen (hinweisende Gebärde) oder der Gegenstand des Affektes oder die Vorgänge werden durch Bewegungen dargestellt (darstellende Gebärde). Die drei Arten der Ausdrucksbewegungen entsprechen den psychischen Elementen des Affektes: der Intensität, der Gefühlsqualität und dem Vorstellungsinhalt.

Es ist durch Experimente und durch Beobachtungen unwiderleglich nachgewiesen, daß ein und dasselbe Gefühl immer von derselben physiologischen Erscheinung begleitet ist. Man kann infolgedessen auch umgekehrt schließen: von der physiologischen Begleiterscheinung auf das betreffende Gefühl. So verfährt die Kinderpsychologie teilweise.

Der Säugling wird aus den engen Einschnürungen seines Steckkissens befreit. Er strampelt mit Armen und Beinen. Wir haben hier einerseits rein intensive Symptome, andrerseits pantomimische Bewegungen. Beide sind Kennzeichen eines ausgesprochenen Lustgefühls. Wird das Kind gebadet, oder hört es den Klang eines Klavieres, so treten dieselben Bewegungen ganz unwillkürlich ein. Auch der Erwachsene hat diese Zeichen reinen Lustgefühls aus der Jugend in das spätere Alter übernommen und behält sie während seines ganzen Lebens bei. Man beobachte einmal im Konzertsaal die unwillkürlichen pantomimischen (bei Erwachsenen treten auch zugleich

mimische Ausdrucksbewegungen auf) Bewegungen, die ein schön gespielter Straußscher Walzer bei jung und alt hervorruft. — Betrachten Sie die Gesichtszüge des Säuglings, wenn er die Flasche trinkt. Glatte Züge, keinerlei Muskelverziehung; weit geöffnete Augen, die auf einen Punkt gerichtet sind: die Mimik des Beruhigungsgefühls. — Der Säugling erblickt zum erstenmal sein Spiegelbild. Es hinterläßt fast keine Wirkung. Beim vierten, fünften Male tritt eine Veränderung an der Mundpartie ein: kleine Öffnung des Mundes, Anspannung der oberen Lippenmuskeln, so daß sich von der Nase nach den beiden Enden der Mundöffnung zwei deutlich erkennbare Muskellinien herunterziehen, ein Lächeln. Noch später schlägt das Kind mit seinen Händchen nach dem Spiegelbild; die hinweisende Gebärde. So verbindet sich hier wieder mimische und pantomimische Bewegung. — Das Erstaunen prägt sich durch Hängenlassen des Unterkiefers aus. *Preyer*, der bekannte Kinderpsychologe, hatte sein einige Monate altes Kind in ein Wagenabteil der Eisenbahn gesetzt und war dann für einige Augenblicke hinweggegangen. Dann trat er plötzlich vor das Kind hin, so daß er gleich ganz gesehen wurde. Sekundenlang starrte es ihn mit offenem Munde und großen Augen an. Dasselbe kann man täglich an Säuglingen in dem Augenblicke beobachten, in dem fremde Personen sich mit ihnen irgendwie zu schaffen machen. Auch diese Ausdrucksbewegungen nimmt der Mensch aus seiner Jugend in die späteren Zeiten seines Lebens mit. Sie sind sogar sprichwörtlich geworden: Etwas mit offenem Munde anstarren. — Ebenso prägt sich das Unlustgefühl am energischsten in der Mundpartie aus: Geöffneter Mund, von geradezu quadratförmiger Gestalt. Auch bei schwächeren Graden des Unlustgefühls ist immer dieses sich nach unten Senken der Mundmuskeln zu beobachten, das dem Gesicht den Ausdruck des Leidens gibt, den der Mensch auch nicht verliert, wenn er schläft. An der Mundmuskelpartie erkenne ich schon, daß sich der

Schlafende körperlich unwohl fühlt. — Die angeführten Beispiele zeigen also, wie es möglich ist, aus mimischen und pantomimischen Bewegungen auf den Gefühlszustand zu schließen.

Die Photographien der Kinder, die *Rudolph Schulze* herstellen ließ, zeigen uns die mimischen und pantomimischen Bewegungen, die als Begleiterscheinungen der Gefühle aufzufassen sind, die durch Betrachtung von Künstler-Steinzeichnungen aus Voigtländers Verlag hervorgerufen sind.

Ich gebe nun die Reihenfolge an, in der ich die Photographien als diapositive vorführte. An dem Bilde: Tafel II, oben: Mimik des Süßen: Zucker, erklärte ich noch einmal die Veränderung der Mundmuskel, den mimischen Ausdruck für die Lustempfindung; an Mimik des Sauern, Zitrone, und Mimik des Bittern, Aloe, die Unlustempfindung; an Tafel XI, 1, 2, 3, 4, 5 und Tafel III unten links und rechts Erregungs- und Beruhigungsgefühle; an Tafel XIII unten links und rechts Abbildung 1—5 die Bewegungen der Hände und ihre Beziehung zum entsprechenden Gefühl; an Tafel I unten links und rechts Abbildung 1—12 die pantomimischen Halsbewegungen; Gesichts- und Halsbewegungen an Tafel VI unten links und rechts, Abbildung 1—12. Endlich führte ich nun Tafel XIV vor, um an einem Mädchen mimische und pantomimische Bewegungen zu erläutern.

Nach diesen Vorbereitungen führte ich die Kindergruppenbilder vor. Die Versammlung analysierte den Gefühlszustand der Kinder. Sämtliche Teilnehmer zeigten ein lebhaftes Interesse; die Beteiligung der Damen wie der Herren an der Analyse war groß. Zwei Stenographen hielten die Äußerungen, die zwanglos in der Versammlung fielen, fest. Die Kinderbilder wurden in der Reihenfolge vorgeführt, in der sie in der Schulzeschen Broschüre (Neue Bahnen; 17. Jahrg., Heft 4) auftreten. Ich lasse nun die beiden stenographischen Berichte der Gefühlsanalyse und der Bestimmung, ob ein Figuren- oder Land-

schaftsbild zu Grunde liegen könnte, folgen. In den Punkten, in denen die beiden Berichte voneinander abweichen, bilden sie nicht Widersprüche, sondern gegenseitige Ergänzungen.

Bericht I.

Bild 1: Freude — Figurenbild.

Bild 2: Erregtsein, Landschaftsbild. Trauer, Trauer nicht. Gleichgültigkeit — Erstaunen — erregtes Staunen. Gespanntsein. Landschaftsbild. —

Bild 3: Freude — staunende Freude. — Figurenbild.

Bild 4: Widerspruch in den einzelnen Zügen. — Figurenbild.

Bild 5: Sinnige Betrachtung — Teilnahme — Trauer. — Landschaftsbild — Figurenbild — ernstes Figurenbild.

Bild 6: Ruhe, sinnige Freude. — Schönes Landschaftsbild. —

Bild 7: Staunende Freude — ein ernster Inhalt — ernste Stimmung. — Landschaftsbild.

Bild 8: Staunen. — Figurenbild.

Bild 9: Freude. — Tierbild.

Bild 10: Höchste Freude. — Etwas Spaßiges. — Figurenbild — Vorstellung im Zirkus.

Bild 11: Ernste Betrachtung — Nachdenken. — Landschaftsbild. — Landschaftsbild nicht — ernster Vorgang.

Bild 12: Höchste Neugier — mit Staunen gepaart — die Neugier muß befriedigt werden — höchste Erregung. — Landschaftsbild — Mehrzahl: Figurenbild — geringe Anzahl wendet sich dagegen: Landschaftsbild.

Bericht II.

Bild 1: Freude — Figurenbild.

Bild 2: Erregtsein — Trauer nicht — Gleichgültigkeit — erregtes Staunen — Gespanntsein. — Landschaftsbild.

Bild 3: Freude — staunende Freude. — Figurenbild.
Bild 4: Widerspruch in den einzelnen Zügen. — Figurenbild.
Bild 5: Sinnige Betrachtung — Teilnahme — Trauer. — Landschaftsbild — Figurenbild — ernstes Figurenbild.
Bild 6: Ruhe — sinnige Freude. — Landschaftsbild.
Bild 7: Staunende Freude ernster Inhalt — ernste Stimmung. — Landschaftsbild.
Bild 8: Staunen — Figurenbild.
Bild 9: Freude — Tierbild.
Bild 10: Höchste Freude — etwas Spaßiges. — Vorstellung im Zirkus — Figurenbild.
Bild 11: Sinnend — ernst nachdenkend. — Ernster Vorgang — Landschaftsbild — Landschaftsbild glaube ich nicht.
Bild 12: Höchste Neugier — mit Staunen gepaarte Neugier — muß befriedigt werden — höchste Erregung. — Mehrzahl: Figurenbild. — Wenige: Landschaftsbild.

Es stand für die Gefühlsanalyse nur eine verhältnismäßig kleine Spanne Zeit zur Verfügung. Sie kann infolgedessen lange nicht so umfassend und umfangreich sein, wie die der Reagenten des *Rudolph Schulze*. Man könnte vielleicht sogar behaupten, sie habe keinen Anspruch auf Richtigkeit. Sie hat aber den Vorzug, von vielen gefällt zu sein, und da es nicht auf die Ausführlichkeit ankam, trägt sie die Gewähr der Richtigkeit in sich, wenn wenigstens von einzelnen die vorherrschende Stimmung getroffen ist. Vergleichen wir nun die obenstehenden Urteile mit denen der Reagenten in der Schulzeschen Broschüre. Bei Bild I ist sie von allen richtig bezeichnet. Bei Bild 2 widersprechen sich die Äußerungen, Gleichgültigkeit — Erregtsein — Gespanntsein ... welche Gegensätze! Doch ist von einzelnen die Hauptstimmung, die Trauer, getroffen. Mit Bild 4 wußte die Versammlung

in der kurzen Zeit zur Überlegung nichts anzufangen, und doch hat sie mit ihrem Urteil: Widerspruch in den einzelnen Zügen das ausgesprochen, was auch den Reagenten aufgefallen ist. Auch wenn bei Bild 8 die Hauptstimmung als ein Staunen bezeichnet wird, scheint die Versammlung nicht fehlgeschossen zu haben, bei intensiverer Betrachtung und längerer Zeit hätte sie dieses Staunen gewiß im Sinne der Reagenten modifiziert. Bild 9 hat eine schlechte Gefühlsanalyse gefunden. Interessant war mir eine Äußerung, die der stenographische Bericht nicht aufgenommen, deren ich mich aber mit Sicherheit erinnere. Ich hatte darauf aufmerksam gemacht, daß das Mädchen der hintersten Reihe, das die Hand erhoben hat, sich nicht zum Wort meldet. Der betreffende Herr schloß aus dieser hinweisenden Gebärde des Kindes, daß das Bild vielleicht einen eigenartig gefärbten Himmel zeige. Er hat damit das Ziel nahe getroffen. Auch wenn bei Bild 12 der Gefühlszustand als mit Staunen gepaarte Neugier, die Befriedigung verlangt, bezeichnet wird, widerspricht das nicht dem Urteil der Reagenten, von denen der eine u. a. schreibt: »Es ist eine bewegte Szene, es scheint, daß ein Knoten sich schürzt, halb ernst, aber der Ausgang nach der guten Seite wird erwartet. Bei Bild 3, 5, 6, 7, 8 stimmen die Urteile überein.

Schulze selbst schreibt in seiner Broschüre gerade dem »reinen Beschreiben der Stimmung, wobei die Versuchspersonen noch keine Ahnung hatten, welche Bilder gezeigt worden waren« die größte Bedeutung zu. Um so freudiger ist für uns die Überraschung, daß uns die Nachprüfung nach dieser Seite hin gelungen ist. Das muß um so mehr anerkannt werden, da die Kinderphotographien nur $^1/_2$ bis $^3/_4$ Minuten betrachtet wurden.

Die Bestimmung, ob Figuren- oder Landschaftsbild zu Grunde liegt, ist weniger gelungen. Sie stimmt nur bei Bild 1, 4, 10. Einzelne haben bei Bild 5 und 12 das Richtige getroffen. Merkwürdig erscheint die Be-

stimmung bei Bild 2. Obwohl von einzelnen Trauer als vorherrschendes Gefühl angegeben war, schließt man auf ein Landschaftsbild. Ich halte gerade die Entscheidung darüber, ob Figuren- oder Landschaftsbild zu Grunde liegt, in unserem Falle für schwer, da fast allen Mitgliedern nur eine ganz beschränkte Zahl der Voigtländerschen Künstler-Steinzeichnungen bekannt war, während die Reagenten in der Schulzeschen Broschüre eine vie umfassendere Kenntnis besitzen. Man sieht es daraus daß sie sehr oft ein bestimmtes Bild nennen, das der, Kinderphotographie möglicherweise zu Grunde liegen könnte. Ich lege der Entscheidung, ob Figuren- oder Landschaftsbild, auch keine allzu große Wichtigkeit bei, da sie mehr Beweis für das künstlerische Empfinden des Urteilenden als des Betrachtenden ist. Wichtiger erscheint mir, ob aus den vorgeführten Künstler-Steinzeichnungen den Kinderphotographien die entsprechende zugefügt wird.

In schneller Reihenfolge werden die entsprechenden Kinderphotographien, zu der das Künstlerbild gesucht werden soll, und die 9 Bilder vorgeführt. Das Urteil wurde oft schon inmitten der Reihe gefällt; dann endgültig, nachdem alle Bilder gezeigt waren. Einstimmig urteilte die Versammlung hinsichtlich der Casparischen Bilder zu Photographie 1 und 10, des Christusbildes zu 2, der Mondscheinlandschaft zu 5, Auf einsamer Höhe zu 8. Meinungsverschiedenheiten erhoben sich bei Bild 4, 7, 11, 12. Bei 4 wurde »Gänsewiese« erst nur von einer geringen Anzahl, dann von allen bezeichnet. »Eiserne Wehr«, 7, wurde nur von einem getroffen. »Morgenrot«, 11, wurde erst von einem bezeichnet. Viele antworteten: es kann's sein. Andere erhoben Widerspruch. Bei 12 erklärte sich die Hälfte für »Pappeln im Sturm« (sie hatten damit das Richtige getroffen), die andere Hälfte für »Morgenrot«, einer für »Eiserne Wehr«. Richtig bezeichnet sind somit alle Bilder. Das ist um so schwerwiegender, weil sich wieder gewisse Mängel bei der Vor-

führung zeigten. So war zum Schluß eine kleine Verwechslung der Reihenfolge der Bilder eingetreten, die dann erst wieder richtig gestellt werden mußte. Dazu kam, daß drei Künstlerbilder ganz fehlten: Blütenpracht, An der Tränke, Das Mölltal; die entsprechenden Kinderphotographien mußten ausgeschaltet werden. Bei zwei Bildern habe ich mir eine Vorspiegelung falscher Tatsachen erlaubt.

Auch die Casparischen Bilder: Die Nimmersatten und Rumpelstilzchen fehlten als Diapositive; ich fügte dafür *Casparis* Knecht Rupprecht und Knusperhexe ein. Der Charakter der Bilder ist derselbe. Infolgedessen war auch die Wirkung dieselbe. Jedenfalls wäre das Experiment viel besser gelungen, wenn die angeführten Mängel nicht vorhanden gewesen wären.

Für uns alle, die wir an der Prenzlauer Kreislehrerversammlung teilnahmen, ergab sich das feststehende Resultat: 1. Alle Bilder zeigen bei den Kindern eine gewisse Einheitlichkeit des Gefühls. 2. Die Kinder sind wohl fähig, künstlerische Bilder zu verstehen, zum künstlerischen Genuß zu kommen.

Gebt unsern Kindern von der edlen Kost der Kunst!

Since have been plate belonging to

No. 303 which is missing.

Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung.

Ein anschauliches Kapitel Pädagogik.

Von

Rektor **Schmidt**
in Steinach.

Pädagogisches Magazin, Heft 304.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Wann wird es dem lieben Gott gefallen, uns Kindern des Mittelalters mit seinem großen Schwamm über Augen und Stirn zu fahren, daß wir einsehen und anerkennen, wir seien auch als geistige Wesen rein natürlich konstruiert und bewegbar! Es ist nichts anderes, als der freundliche starke Egoismus, der uns hebt und hält, der Ichtrieb, der uns nötigt, alles Lebenfördernde zu ergreifen, alles Herabstimmende abzulehnen, der somit als tragende Säule auch in unsere leiblich-geistige Welt hineingestellt ist. Eine Ethik, die den Egoismus verneinen würde, fände keine Menschen vor, denen sie Forderungen auferlegen könnte. Daß aber der Selbsttrieb, als bloß sinnlicher materialistischer Trieb aufgefaßt, nicht die einzige Tragsäule des Menschentums sein kann, ist eine einleuchtende Sache. Ehe wir im folgenden von einer zweiten Grundtatsache der geistigen Regungen sprechen, möchten wir anmerkungsweise auf die Rousseauschen Anschauungen hinweisen. Auch er begreift, »daß das erste Gefühl eines Kindes die Selbstliebe sein müsse«. Sehr richtig sagt er, »daß sie immer etwas Gutes, der natürlichen Ordnung Entsprechendes sei«. Auf diesem einen Beine aber läßt er das Menschentum stehen, soviel man auch nach einer Ergänzung suchen möge. Erst mit der Ehe, mit der geschlechtlichen Vereinigung, weiß der Mensch »daß auch andere leiden, fängt er an, sich in seinesgleichen zu empfinden, wird von ihren Klagen bewegt und leidet unter ihren Schmerzen. Ehe er wußte, was lieben heißt, hat er zu keinem Menschen gesagt: ich habe dich recht lieb«. So macht er uns ein menschlich-sitt-

liches Verhalten zwischen zweien zurecht, das sich dann vermutlich auf andere Unbeteiligte überträgt und ein Gegengewicht gegen die Selbstliebe abgeben könnte.

Setzen wir nunmehr unsere eigene Untersuchung fort Sitzen wir vor der Bühne, vor einem Buche, oder sind wir im Leben Zeugen und sehen, wie eine Jonathansgestalt sich handelnd auswirkt, oder wie ein harmloses reines Gemüt von Ränken umstrickt wird, um schuldig gemacht zu werden, so beobachten wir in uns unfehlbar eine Erregung des Gemüts. Seine Oberfläche, die wir uns ja nie absolut ruhig vorstellen dürfen, zeigt uns Systeme bestimmter stärkerer Schwingungen, in die das Ich, von allem andern abgezogen, seine Kraft legt. — Nicht jedes Wesen, das mit Augen begabt ist, wird eine solche Erregung erleben, nur eine Person, die erziehlich beeinflußt ist, ist derselben fähig; aber hier tritt sie auch auf wie ein Naturereignis. Ja, sie ist sogar dasjenige, was wir in Lektüre und Theaterbesuch hauptsächlich suchen, um deswillen — wenn es nämlich nicht richtig, nicht tiefgehend genug eintritt — wir den Verfasser am meisten schelten. Die gemeinte Erregung ist endlich dasjenige, was sich bei unseren Zöglingen im Gesinnungsunterricht vollzieht. Alle Gesinnungsstoffe haben dies gemeinsame Kennzeichen, daß sie das Gemüt in der beschriebenen Weise bewegen können.

Diese Gemütserregung (daß man sie auch mit *Herbart* eine »Anwärmung« des Gemüts nennen kann, kann jeder bestätigen, der sich beobachtet) ist eine sehr wesentliche Sache in der Erziehung. Man kann die Befähigung dazu methodisch ausbilden, so daß die Erregungen leichter und gewisser eintreten. An der Herstellung dieses Zustandes sehen wir zuerst die Mütter arbeiten; indem sie mit stark überhöhten Gebärden und Worten des Abscheus usw. bei gewissen Gelegenheiten das Tun der Kinder begleiten, empfinden sie ihnen vor. Dasselbe tut der Lehrer, indem er bei der Behandlung der Erziehungsstoffe, und zwar beim Darbieten und Vertiefen, seine eigene Gemütszuständ-

lichkeit leise merken läßt, dasselbe der Dichter, der das Sittlich-Schöne mit dem Gewand des Ästhetisch-Schönen umkleidet, der in der Sprache der Poesie viel mehr Empfindungsgehalt offenbaren darf, als die Prosa zuläßt. Doch sind dies nur Verstärkungsmittel gegenüber der Bewegung, die schon die Verhältnisse — die Willens- oder Gesinnungsverhältnisse — des Stoffes erregen. Wir können uns durch ein Gleichnis eine stärkere Anschauung von der Sache verschaffen. Indem wir vermittelst der Gesinnungsstoffe und des Vor- und Mitempfindens sittlich zu erziehen suchen, gleichen wir dem Physiker, der ein Stück Stahl mittelst eines Magneten immer in gleichem Sinne streicht, bis die Ätherströmchen nur noch in einer Ebene um die Stahlmoleküle kreisen und der Magnet — der Stahl mit einer neuen, vorher nicht bemerkten Kraft — fertig ist.

Das Ergebnis gänzlichen Gelingens würde dann sein, daß der Mensch auf gewisse Verhältnisse nur noch mit einer ganz bestimmten, unabänderlichen, zwingenden Art der Gemütsschwingungen reagieren würde, bewußt oder vielmehr instinktmäßig. »Der Instinkt ist der sicherste aller Kompasse — wohl dem, der ihn besitzt.« (*Chamberlain*, Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts.)

Aber die beschriebene Gemütserregung ist nicht nur dadurch wichtig und darf es nicht nur dadurch sein, daß sie durch uns erzeugt und planmäßig gepflegt werden kann, sie ist es auch dadurch, daß es bei ihr, bei ihrem Eintreten, nicht sein Bewenden hat. Eine Bewegung, plötzlich gehemmt, setzt ihre Kraft in Wärme um, nichts geht verloren. Die Bewegung im Gemüt drängt vorwärts, gelangt zu einem Ablehnen oder Fordern und endigt unter gewissen Umständen im Handeln. Wir fordern beim Schauspiele in uns, es möge das und das geschehen, oder nicht geschehen; das Publikum der Gallerie, das der Gasse und die Kinder, die sich sämtlich weniger zu beherrschen pflegen, fordern es zuweilen laut, die vorgebeugten Oberkörper, die sich ballenden Fäuste,

lassen den unbewußten Ansatz zum aktiven Eingreifen wahrnehmen.

So sehen wir einen Zusammenhang zwischen unserem erziehenden Tun und dem Betätigungsdrang des Zöglings; von einem Punkte aus, der sittlichen Gefühlserregung, sehen wir rückwärts zu den Dingen, durch die sie hervorgebracht wird, und vorwärts zu den Dingen, die sie hervorbringt, und jedes Glied können wir durch eigene Beobachtung und Beobachtung anderer als seelische Phänomene, Vorgänge in unserem geistig-animalischen Wesen, beobachten und beglaubigen.

Haben wir dergestallt innere Tatsachen angeschaut, einen psychischen Begriff von ihnen gewonnen, so müssen wir nunmehr Benennungen suchen. Als Grundsatz hierbei dürfte sich empfehlen, daß man mit dem Namen möglichst die Anschauung zu decken sucht, daß man anschauungstreu verfährt, anschauungsnah bleibt. Nun ist es eine Tatsache, daß man für einen geistigen Zustand nur aus dem Gebiete des Sinnlichen eine stellvertretende Vorstellung wählen kann, da wir Geistiges nur gleichnisweise zu fassen vermögen, wie ja auch »Anwärmung« und »Erregung«, schon Analogiebezeichnungen waren. Aber die zu wählende Bezeichnung muß eben »anschauungstreu« sein. Diesen Bedingungen entspricht für den dauernden Zustand der Erregungsfähigkeit durch Sittliches für Sittliches am meisten der Ausdruck »sittlicher Geschmack«. Er ist in dem verwandten Gebiete der Ästhetik als »ästhetischer Geschmack« unbestritten im Gebrauch und erinnert im Gebiete des physiologischen Lebens an ähnliche Vorgänge, wie wir sie oben im geistigen sahen, besonders das Ablehnen und Fordern sind in ihm enthalten. Im Gebrauche ist der Ausdruck bei *Herbart*, aber keineswegs durchgehends. Neben ihm findet man »das sittliche Urteil«, »die sittliche Einsicht« und »den sittlichen Charakter« als Ziel der sittlichen Erziehung angegeben. Sonderbarerweise begegnet das Wort »sittlicher Geschmack« einer gewissen Abneigung, als ob es nicht genug Weihe be-

sitze, die benannte Sache profaniere. Man wünscht dafür »Gewissen«, »sittliches Gewissen« gesetzt zu sehen. Aber bei näherem Zusehen ist »Gewissen« bereits eingebürgert für einen Teil des Begriffes, den es nun ganz decken soll, nämlich für den auf das Subjekt selbst zurückgewandten, also den reflexiven sittlichen Geschmack. Was beim Miterleben eines Schauspiels sich in mir regt, ist nur dann das Gewissen, wenn die Assoziation in mir die Erinnerung an eine ähnliche gute oder böse Gesinnung oder Handlung, von mir selbst ausgegangen, wachruft. Für diesen Bezirk des sittlichen Geschmacks kann der Ausdruck »Gewissen« mit Fug und Recht bestehen bleiben. Auch der Ausdruck »Charakter« für das allernächste Ziel der sittlichen Erziehung ist nicht zulässig. Keinesfalls, um hier andere Gründe zu übergehen, kann man eine Änderung der Gemütslage eines geistig animalischen Wesens, also einen Vorgang, mit dem Worte Charakter decken wollen. Wohl aber kann man übereinkommen, zu sagen: Wer durch Sittliches, für Sittliches stets in gleichem Sinne erregbar ist, an dem finden wir den sittlichen Charakter (= sittliche Beschaffenheit). Das »sittliche Urteil« stellt sich als eine logische Funktion bei der Erregung des sittlichen Gefühls mit ein; von »sittlicher Einsicht« spricht man, wenn zur Wahrnehmung eines sittlichen oder unsittlichen Willensverhältnisses (zu einer sittlichen Elementarerfahrung) als Subjekt, ein sittliches Urteil als Prädikat hinzukommt. In beiden Fällen, ob man nun das sittliche Urteil oder die sittliche Einsicht ausbilden will, fällt der oben genannte, in uns selbst uns bemerkbare Vorgang weg, das Gefühl scheidet aus, es bleibt eine logische Funktion, im letzteren Falle eine logische Konstruktion als Unterbau, als »Eckstein« des Erziehungsgebäudes, übrig, das geistig-animalische Wesen, das wir bewegen möchten, ist unsern Händen entglitten. Betrachten wir den Elementarvorgang naturgeschichtlich: Die Gefühlsschwingung kann verstärkt werden, sie kann gedehnt

werden. Und beides wollen wir in der »Vertiefung« erreichen, es darf nicht bei der flachen und vorübergehenden Bewegung sein Bewenden haben, die der sittlich bereits bestimmte Zögling bei der Aufnahme der geschichtlichen Stoffe an sich erfährt. Jene verstärkte Erregung drängt weiter (Gesetz von der Erhaltung der Kraft!), sie drängt nach dem Fordern und Ablehnen, nach dem Handeln hin. Man denke an den Betätigungsdrang bei fanatischer Gemütserregung! In dem sittlichen Urteil ist dies alles nicht enthalten. Es tritt unschwer ein; wenn Schüler darnach behandelt worden sind, so bringen sie sofort nach der Darbietung des Stoffes mit spielender Leichtigkeit richtige Urteile, und es ist auch noch eine Entwicklung möglich, nämlich sittliche Urteile über Gesinnungen und Handlungen gegeneinander scharf und schärfer abzugrenzen, so daß etwa »Lüge« und »Verstellung«, »lügen« und »fälschlich belügen« nicht ineinander fließen können. Aber eine andere Entwicklung außer dem Definieren und Systematisieren ist dem Urteil nicht gegeben, denn es ist eben eine logische, nicht eine psychische oder psychischphysiologische Funktion, wie sie in der Gefühlserregung vorliegt. Ist das Urteil gebildet, so ist es eben fertig, man kann es weder vertiefen, noch dehnen. Für die Erziehung ist es aber nicht einmal wichtig, ob das Urteil sprachlich formuliert wird. Am wenigsten eignet sich der Begriff der sittlichen Einsicht für das direkte Ziel der sittlichen Erziehung. Kann ich neben der Gefühlserregung durch Selbstbeobachtung auch das sittliche Urteil in mir bemerken, wie auch das Fordern und Ablehnen, so finde ich daneben unmöglich auch noch die sittliche Einsicht. Sie ist ja auch erst zurecht gezimmert, und ihr Hauptbestandteil ist *intelligo*. Die Schönheit der Willensverhältnisse oder ihr Abstoßendes kann aber gar nicht eingesehen, sondern nur gefühlt werden. In der »sittlichen Einsicht« liegt die dauernde Gefahr, daß immer wieder in der Erziehungsangelegenheit der Intellekt auf Kosten der Gemütsausbildung wuchern kann.

Nun ist es eine bekannte und allgemein angenommene Anschauung, daß die Sittlichkeit nicht ohne Kampf im Menschen regieren werde, daß der Mensch zwei Seelen, zwei entgegengesetzte Willen, zwei Menschen in sich habe. Wie läßt sich diese Tatsache mit dem sittlichen Geschmack vereinigen? Dem Selbsterhaltungstrieb, der sich in der dem Einzelwesen individuellen Art geltend macht, entspringen fortdauernd Begehrungen, die im Bewußtsein wahrgenommen und dort mit der gewohnheitsmäßig gewordenen Art sittlich zu fühlen und das Gefühlte zu begehren, konfrontiert werden. Dort vollzieht sich der bekannte Kampf, zu dem nur das folgende Wesentliche bemerkt sei. Wenn man sagt, daß über die meist dunkeln Regungen der Individualität eine Kritik herniedergehe, daß erstere niedergehalten werden sollen, so könnte eine solche Ausdrucksweise zu der Annahme verführen, als seien zwei getrennte, wesentlich verschiedene Zentren da, das eine in der Sphäre der Triebe und Gefühle, und das andere in der der Intelligenz — denn was bliebe sonst noch übrig? — Da wird es, um üble Folgen zu verhindern, gut sein, sich gegenwärtig zu halten, daß jene Auseinanderlegung in ein Niederes von unten und ein Höheres von oben nur berechtigt ist und nur aufgefaßt werden darf im Sinne einer moralischen Wertschätzung. Wenn es dem sittlich handelnden Menschen eine größere Befriedigung gewährt, im gegebenen Falle nach den Forderungen der sittlichen Idee, anstatt nach denen der Sinnlichkeit gehandelt zu haben, so hat nur ein Kampf ums Dasein zwischen zweierlei Befriedigungen stattgefunden, aber beide wurzeln in demselben unteilbaren Gemüt des fühlenden Menschen. Finden ja doch auch zwischen den Ideen Kämpfe statt: Der junge Oberlin rennt einem Knaben nach, der einer Bauersfrau auf dem Markte einen Korb mit Eiern umgeworfen hat und lachend das Weite sucht. Plötzlich kehrt jener um und eilt nach Hause, um bald der weinenden Frau den Inhalt seiner Sparbüchse in den Schoß zu schütten — die Idee des

Wohlwollens hat die ebenfalls berechtigte Idee der Vergeltung unterdrückt. Tell liebt seine Knaben, aber er weigert sich, ihnen den zerrissenen Strang wieder zu knüpfen — das mit höherer Vollkommenheit verbundene Wohlwollen, das in der Ausbildung eigener Kraft und Selbständigkeitsgefühls die höhere Wohltat erblickt, verdrängt jenes andere unmittelbare Wohlwollen, das sofort das verstimmende Hemmnis des kindlichen Wollens erfüllen möchte. Also nicht zwei feindliche Parteien kämpfen herüber, hinüber, hinab und hinauf, sondern die »Lust an Gottes Gesetz« und die Lust an der direkten Erhöhung des eigenen Lebensgefühls entspringen dem Einen Nährboden. Was sich an Kraft in den einen Vorgang legt, das geht dem andern ab. Begründen wir eine Neigung zum Guten im Gemüt, ja auch nur irgend ein neutrales Interesse, etwa für Wissenswertes aus Geschichte und Erdkunde, so schwächen wir die Energie der Regungen der Individualität um ebensoviel. Und daß diese Freude am Sittlich-Schönen zu einer unbewußten Neigung würde, das wäre der schönste Gedanke, das schönste Ziel! Es würde einer beklagenswerten inneren Zwiespältigkeit entgegengearbeitet. Wenn wir uns einerseits als Ergebnis der Erziehung einen Menschen denken, der fortwährend Sammlung des klar urteilenden Bewußtseins braucht, um seinen Weg in der Welt des sittlichen Handelns zu finden, andrerseits aber einen Menschen, der in dunklem Drange aus erworbener Neigung, also instinktartig, dasselbe fertig brächte, so würde ich ohne Zaudern mich für das letztere Ergebnis entscheiden. Ich würde den Menschen der Reflexion ablehnen zu gunsten des Instinktmenschen. Am treffendsten scheint mir eine gleichnisartige Auffassung *Herbarts*, der uns anleitet, in der gegebenen Individualität des Menschen einen Körper mit vielfachen Hervorragungen zu erblicken, aus dessen Mittelpunkt eine Kugel herauswächst, die die Zwischenräume erfüllend und die Schärfe der Ecken abstumpfend, nach der Darstellung des gleichmäßig gerundeten Körpers strebt, ohne jemals ganz ans Ziel zu

gelangen. Unter diesem Bilde möchte ich mir gern das Verhältnis zwischen dem Menschen, der als ein Naturwesen uns zwischen die Hände kommt, und dem, den wir als Produkt der Erziehung daraus entlassen, vorstellen, beide herauswachsend aus einem Mittelpunkte, dem Selbsterhaltungstrieb, dem gottgegebenen Egoismus, der sich darin äußert, dasjenige abzulehnen, was das Leben herabstimmen kann, und dasjenige zu erstreben, was es steigert. Die Ansicht *Kants*, daß der Mensch das Gute aus Pflichtbewußtsein tun solle — wobei weder das Anschaun des Gesollten, noch die Ausführung uns Befriedigung irgendwelcher Art, Behagen, Lust, Wohlgefallen, wie man es nennen will, gewähren dürfe —, diese Ansicht ist unmenschlich. Aber sie fordert auch etwas Unmögliches. Ich habe mich wohl vor dem Fehler gehütet, anstatt »Pflichtbewußtsein« Pflichtgefühl zu sagen, aber man wird nicht daran vorbeikommen, daß mit unserm Verhältnis zu unserer Pflicht Gefühle verbunden sein müssen, seien es hemmende oder fördernde.

Vielleicht hat *Kant* nur in der Theorie der sittlichen Erziehung das *dritte* Stück gefehlt, das praktisch im großen Stil von Christus geübt, von *Herbart* benannt und in seinen Umrissen bestimmt, zu den oben dargestellten psychischen Verhältnissen hinzutritt, die (idealisierende) Begegnung. Wir waren ja oben nur so weit gekommen, daß die der sittlichen Beurteilung (den sittlichen Ideen) unterliegenden Gesinnungsverhältnisse als außerhalb des Schülers gedacht waren. Das würde zu einem lediglich kritisch sittlichen Verhalten führen. Aber es ist möglich, die das Wohlgefallen reizenden sittlichen Züge dem Ich des Schülers anzuheften; sie in das Ich des Zöglings hineinzustellen, indem ihm erziehende Autorität ernstlich zuspiegelt, daß er jene Züge wirklich in sich, an sich habe; so nur werden die sittlichen Ideale Triebkräfte, die, wie der Wachstrieb der Pflanze, von innen das Leben gestalten helfen, an das eigene Wirken Forderungen stellen. Das hierzu erforder-

liche Erziehungsmittel, die **Begegnung**, ist von mir noch unter bloßer Ahnung dieses bedeutsamen Zusammenhangs in den »N. B.« unter dem Titel »Das apokryphe Kapitel der Erziehung« (Jahrg. 1898, No. 1 und 2) dargestellt worden[1]) und noch einmal unter Hinweis *auf* diesen Zusammenhang in den Jahrbüchern 37 und 38 des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Da auch die Begegnung sich nur theoretisch erfassen läßt mittelst des *»sittlichen Geschmacks«*, so durfte ich diesen den Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung nennen, um so mehr, als sich auch sehr belangreiche unterrichtsmethodische Forderungen von diesem Punkte aus ergeben.

Rückschauend können wir nun feststellen: der geistige Mensch wird getrieben — einschränkend den Antrieb durch den Egoismus — von der ihn anwärmenden Schönheit der sittlichen Ideen. Diese stellt ihm a) die Erzieherautorität dar (unmittelbares Vorbild der erziehenden Generation), b) der Unterricht, die Bühne (erziehender Unterricht), c) diese stellt die Begegnung in das Ich hinein. — Ohne daß letzteres geschieht, erwarte man keine aktive Sittlichkeit. Den sittlichen Menschen kann also nichts treiben als der sittliche Geschmack: den bilde in der Menschheit, wer erziehen will. Die beiden Säulen also, auf die der Schöpfer unsere geistige Welt gestellt hat, sind: der egoistische Antrieb der Individualität und der sittliche Geschmack (letzterer natürlich nicht erst mit der Ehe eintretend), die sich ergänzen zu echt menschlichem Streben.

Nun noch skizzenhaft einige Folgerungen, die sich aus der Theorie vom sittlichen Geschmack ergeben:

1. Ist es nämlich der durch ihn benannte psychische Vorgang, der bei der sittlichen Erziehung getroffen werden kann und soll, so hat es keinen Sinn, zu erwarten, daß sich durch verstandesmäßige Abstraktion Grund-

[1]) Vgl. meine Broschüre: »Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung.« Päd. Magazin, Heft 34. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

sätze, Maximen u. dergl. ergeben sollten, die vermittels einer rätselhaften Kraft einen Zwang in der Richtung auf sittliche Entscheidungen auszuüben im stande wären. Daraus folgt, daß die tatsächliche Wirkung beim erziehenden Unterricht in der Darbietung und der Vertiefung, nicht beim Begriffbilden geschieht, während die Ermahnungen, die man mit der 5. Stufe zu verknüpfen pflegte (und die man ebenso gut an das Ende der Vertiefung anschließen kann), zur Regierung, als einer mechanischen von außen kommenden Beeinflussung, zu rechnen sind. Denn was als Kraft in einer Mahnung, Warnung, Drohung liegt, ist Kraft des Erziehers, nicht innere eigene Kraft des Zöglings.

2. Eine größere Sorgfalt dagegen wäre der Prüfung der Erziehungsstoffe zuzuwenden. Aller Stoff muß dazu dienen, das Gemüt in derselben Richtung schwingen zu lassen. Ausnahmen dürfen nie autoritative Geltung beanspruchen, Geschichten, in denen für Schönheit und Adel der Gesinnung Lohn geboten und angenommen wird, wie in den »Gartenlaubengeschichten«, in denen ein sehr hoch stehender Herr ein armes braves, kluges Mädchen aus reiner Liebe heiratet und zum Lohn dafür nachträglich die Erfahrung macht, daß sie eine verwunschene Prinzessin von vornehmer Abkunft und stattlicher Verwandtschaft ist — Geschichten solcher Struktur dürfen nicht vorkommen. Wenn irgend eine Zeit geglaubt hat, Gott sei fähig, einem Volke zulieb zehn andere ihres Landes und ihrer Existenz zu berauben, Gott wähle aus und verdamme nach Willkür usw., so müssen solche Geschmacklosigkeiten, die den Höchsten unter den Menschen stellen, ihrer Zeit und ihren Erzeugern überlassen bleiben. Die Erzählung, daß Gott wegen des Schimpfworts »Kahlkopf« ein Häufchen Kinder durch Bären zerreißen läßt, und die andere, daß er Mann und Frau wegen einer Lüge bei einer Schenkung, die sie machen, augenblicklich tötet, dürfen nicht in einem mit Autorität ausgerüsteten Buche vorkommen, noch von Erzieherautorität

geboten werden. Man sieht sofort, daß ein unheilvoller Zwiespalt entsteht zwischen einer historisch gegebenen und einer organisch sich entwickelnden Instanz. Beugt sich der schmiegsame Knabe, so hat seine werdende moralische Kraft einen Bruch erlitten, hält der trotzigere das Seinige aufrecht, so verführt man ihn zur Verheimlichung der Tatsache, daß er sich in der Tat über »Gott« und Erzieher hinweggesetzt hat. Die Stoffe der Lesebücher zeigen hierin in der Regel die glücklichste Auswahl, hier würde man selbstverständlich sofort jeden Stoff von zweifelhaftem moralischen Geruch weglassen. Die Weltgeschichte aber wird man nur in der umgedichteten, idealisierenden Form verwenden können, die bereits üblich ist. Kommt man den Sternen nahe, so sind sie oft Erden, dies gilt für viele geschichtliche Ideale, die doch Ideale bleiben müssen.

3. Die Frage der Wunder im religiösen Lehrstoff berührt an sich den sittlichen Geschmack nicht. Hinsichtlich ihrer ist für die unterrichtliche Verwertung entscheidend, ob sie wesentliche Widersprüche in den Gedankenkreis tragen oder die Darstellung sittlicher Ideen nur als Nebenumstände begleiten. Es gibt indessen Wundererzählungen, die zweifellos den ästhetischen und den sittlichen Geschmack in seiner derzeitigen Entwicklung entschieden verletzen. Es scheint, daß wir in diesem Punkte seit der Aufklärungszeit, trotz *Herbart*, zurückgekommen sind.

4. Es können aber Rangstreitigkeiten entstehen zwischen der Rücksicht auf Reinheit des sittlichen Geschmacks und Rücksichten der Konzentration und der Kulturstufentheorie. Es könnte z. B. von letzterer Seite aus gefordert werden, daß gewisse biblische Stoffe, sagen wir die Richter- oder die Königszeit, einen Teil des Erziehungsplanes bildeten, während beide nicht die Probe auf Reinheit und Konsequenz des sittlichen Geschmacks beständen. Es ist unzweifelhaft, daß man dann nur zu verwerfen hätte, sofern man eben sittlich erziehen, nicht in Kultur-

oder Entwicklungsgeschichte unterrichten will. An dem »sittlichen Geschmack« als Kristallisationspunkt der Erziehung zur Sittlichkeit werden sich Konzentration und Kulturstufentheorie als methodische Elemente zweiten Grades erweisen.

5. Religiös und sittlich hängen organisch so zusammen, daß ein feiner und gefesteter sittlicher Geschmack das bloß formale Gefühl der Abhängigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit mit würdigem Inhalt füllen wird. Wie unser sittlicher Geschmack, so die Züge unseres Gottes. Ein Widerstreit zwischen beiden würde endlich mit Veränderung der letzteren abschließen müssen. Wer es zu durchdenken vermag, was ein von Sittlichkeit befreiter Religionsunterricht seinem Wesen nach werden würde, der wird die reichlichen Elemente jener im historischen Religionsstoff zu schätzen wissen. Umgekehrt würde man beim Ausscheiden des religiösen Elements aus dem Gesinnungsstoff die Erfüllung der religiösen Begriffe mit sittlichem Gehalt verzögern und erschweren. Womit würde dann etwa die Idee der Gottheit sich ausfüllen können? —

Über
Methode und Technik
des
Geschichtsunterrichts
in der
Volksschule.

Von

Dr. Eduard Leidolph,
Rektor in Ruhla.

Pädagogisches Magazin, Heft 305.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Inhalt

Motto: Das große Gesetz der Kultur ist nämlich: Laßt jeden alles werden, was er fähig ist zu sein; er möge sich, dafern es tunlich ist, zu seiner vollen Größe entfalten, allen Hindernissen widerstehen, alle fremdartigen, besonders alle schädlichen Anhängsel von sich stoßen und sich endlich in seiner eignen Gestalt und Größe zeigen, mögen diese sein, von welcher Art sie wollen. Es gibt keine Gleichförmigkeit der Vortrefflichkeit, weder in der physischen noch in der geistigen Natur — alle echten Dinge sind, wie sie sein sollen. Das Renntier ist gut und schön, ebenso der Elefant.

(*Carlyle*, »Helden und Heldenverehrung«.)

Einleitung.

Dem heutigen Schulwesen ist in der jüngsten Zeit ein ganzes Heer von Anklägern erstanden, die scharf und grell ihre Stimmen erheben und eine totale Umgestaltung des Bildungswesens fordern. Im Mittelpunkte dieser Vorhaltungen steht das Verlangen auf Selbstentfaltung der Jugend, das *W. Münch* geradezu den »Zentralpunkt der neuen Bewegung« [1]) nennt. Die alles nivellierende Kultur habe die Persönlichkeiten vernichtet, und die Schule bringe nur blasse Wesen hervor, keine Persönlichkeiten, keine Originale, keine Individualitäten. Gerade die bedeutendsten Männer klagen in ihren Lebenserinnerungen über die Gleichmacherei der Schule, so z. B. *L. Passarge*, der bekannte ostpreußische Schriftsteller: »Eigentlich war jeder Gutsbesitzer — ja fast jeder Mensch — damals ein Original; die Bildung hatte noch nicht

[1]) Eltern, Lehrer und Schüler in der Gegenwart. S. 108.

alle über einen Kamm geschoren.«[1]) Darin muß etwas Wahres liegen.

Sieht man sich die Schriften der »Reformpädagogen« darauf hin an, so findet man eine allen gemeinsame Note, die sich in den Schlagwörtern »Persönlichkeitspädagogik, Volkstumspädagogik, schöpferischer Unterricht, bodenständige Pädagogik, Pädagogik der Tat« ausprägt: es ist das Verlangen nach Bildung der Individualitäten, die in der heutigen Schule nicht Beachtung genug finden. Selbst der sehr sachliche *Otto Willmann*, der das soziale und objektive Moment im Gegensatz zu den Individualisten sehr hoch anschlägt, findet, daß »das moderne Bildungswesen mehr angelegt ist auf Angleichung der Köpfe und Verwertung der Anlagen als auf Hervorbringung der eigenartigen, ausgestalteten Persönlichkeit.« »Sein reicher Lehrstoff befriedigt die geistigen Bedürfnisse, ehe sich diese zu individuellem Interesse, zu persönlicher Wißbegierde steigern können; die von ihm auferlegte Pflichtarbeit gestattet dem Lernenden erst spät, nach eignem Sinn und Geschmack sein Studium zu gestalten, falls überhaupt die Regungen solchen Sinnes und Geschmackes nicht im Entstehen niedergehalten werden; seine Organisation bringt ein allgemeines Lernen und Arbeiten in Gang, aber begünstigt es, daß zu herrschenden Motiven dafür Gewöhnung, Aussicht auf künftige Verwertung, bestenfalls Pflichtgefühl werden, gegen welche die spontanen und individuellen Bildungstriebe zurücktreten.«[2]) Es fehlt daher, wie gesagt, nicht an Stimmen, welche den gänzlichen Sturz unseres Schulwesens herbeiwünschen und an seine Stelle eine natürliche Organisation der Bildungsanstalten mit der Berücksichtigung der Schüler-Individualitäten herbeiführen möchten.

Demgegenüber erscheint die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler in unserer heutigen Schule eine Forderung von unabweisbarer Dringlichkeit.

---

[1]) Ein ostpreußisches Jugendleben. 2. Aufl. S. 29.

[2]) Didaktik I^3, 435.

Das ganze Problem wird vom Wesen der »Individualität« vorerst eine Beleuchtung erfahren, dann werden nacheinander »Die Beobachtung« und »Die Berücksichtigung« ins Auge gefaßt werden.

Wesen der Individualität.

Nach *Pestalozzi* liegen die »Grundsätze der Erziehung in der Menschennatur«, das heißt, die Erziehung hat sich nach den natürlichen Bedingungen, nach den Gegebenheiten zu richten. Die vornehmste dieser Gegebenheiten ist die Tatsache, daß jeder Mensch eine Individualität ist. »Die Individualität ist« — nach *Sully*[1]) — »die besondere Anhäufung geistiger Merkmale, welche einer Person ihr eigentümliches Gepräge gibt und sie zu einem von anderen verschiedenen Wesen (nicht bloß zu einem andern Wesen) macht.« Die Eigenart ist demnach eine Abweichung von dem »Typus« Mensch und beruht sowohl in der Energie und Qualität der Anlagen und Fähigkeiten, als auch in ihrer Anordnung. Immerhin handelt es sich nur um etwas Graduelles innerhalb des Normalen — zum Unterschied von der Exzentrizität, die der Pathologie zufällt. Wird gefragt: woher die Eigenart? so ist zu antworten: Vererbung und Entwicklung sind ihre Quellen, also Anlagen und Erwerbungen ihre Bestandteile. Nach *Ziller*[2]) setzt sich die Individualität zusammen 1. aus den allgemein menschlichen Anlagen, 2. aus den besonderen angeborenen Anlagen, 3. aus den erworbenen Fähigkeiten, die der Ort und die Gesellschaft bestimmen. Aber den ganzen Inhalt der Individualität erschöpfen Definitionen und logische Analysen nicht. So scheint in den gegebenen Erklärungen nicht inbegriffen, was man gemeinhin außer den geistigen Anlagen und Fähigkeiten zur Eigenart eines Menschen rechnet, die körperlichen, die Gefühls- und Willens-

[1]) Handbuch der Psychologie. S. 443.

[2]) Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. §§ 10, 11.

momente und all die begrifflich unfaßbaren Zwischenstufen zwischen Körperlichem und Geistigem, die man am besten unter die Rubrik »Temperamente« bringt, die ja doch längst nicht mehr als bloße Äußerung der Beschaffenheit des Blutes angesehen werden. Was sich als »Naturell, Konstitution, Geschlecht, Rasse, Familieneigenschaft usw.« im Menschen ausprägt, bestimmt die Individualität und macht den einzelnen zu einem Wesen, das sich selbst vòn den nächsten Angehörigen unterscheidet, von Eltern, Kindern und Geschwistern.

Nicht übel ist der Vergleich des Menschen mit dem Samenkorn, in dem die bestimmte Anlage zu einer Pflanzen-Individualität steckt, aber doch noch sehr von den Bedingungen des Wachstums, Boden, Klima, Feuchtigkeit und Wärme, Pflege, verändert werden kann. Als Gabe des Himmels und als Kunst des Erziehers preist *Rückert* die Individualität:

Etwas liegt in der Art, die Gott dem Keim verliehen,
Und etwas auch daran, wie du ihn wirst erziehen.
Das erste ist die Gunst, womit der Himmel schaltet,
Das andre ist die Kunst, mit der der Gärtner waltet.

Historische Beleuchtung.

Ein uraltes, auch ins Christentum übergegangenes Bild vergleicht das Individuum mit der menschlichen Gesellschaft: So wie in jenem Aufnahme und Verarbeitung von Stoffen zu Organismen stattfindet, so unterhält ein beständiges Kommen und Gehen den Sozialkörper. Die bekannte Fabel des Menenius Agrippa von den Gliedern des Leibes hat den gleichen Sinn: die Verschiedenheit der Menschen ist eine gegebene und von Gott gewollte Tatsache und die Abfindung mit ihr eine Lebensnotwendigkeit.

Nun sagt schon *Cicero*: »Sich mit der Natur in Widerspruch setzen, heißt gleich den Giganten gegen den Himmel stürmen,« [1]) und wir finden denn auch, daß die

---

[1]) *Cato major, De senectute, l. 2, c. 5.*

Verschiedenheit der Menschennatur bei Denkern aller Zeiten einen Gegenstand der Aufmerksamkeit bildete.

Die Philosophie hat bald ein Angeborensein von Ideen, Denkformen (Plato, Aristoteles, Scholastiker, Descartes), bald verschiedene Anlagen (Leibniz, Wolf) oder Vererbung (Spencer, Jerusalem) oder endlich ein ursprüngliches, nach Kategorien orientiertes Funktionieren des Verstandes (Kant) angenommen. Auch von seiten der Pädagogik ist immer mit einer irgendwie beschaffenen ursprünglichen Ausstattung des Zöglings gerechnet und darauf hin das Werk der Erziehung und des Unterrichts angesehen worden.

Dem Heidentum gegenüber, dem der gewöhnliche Mensch nur als Sklavennatur galt, hat das Christentum den Wert jeder Seele betont, und »die Anerkennung der unendlichen Bedeutung der Persönlichkeit gehört zu den tiefsten Wurzeln des Christentums«. [1]) Die Umgestaltung der Sozialordnung ist hauptsächlich der Wertschätzung des Individuums in Familie, Staat, Gesellschaft zu danken.

Das Mittelalter, obgleich im Grundzug sozial und auf Bindung von Massen gerichtet, schätzt menschliche Eigenart nicht gering. *Aeneas Sylvius* bezeichnet die Naturanlagen als ein Geschenk Gottes, dem Menschen wie die Flugkraft dem Vogel gegeben. [2]) Bei *M. Vegius* finden wir die Forderung schon formuliert: »Von höchster Wichtigkeit ist es, Temperament und individuelle geistige Anlagen des Kindes kennen und unterscheiden zu lernen, wozu es aber eines hohen Grades von Einsicht und Urteilskraft bedarf.« [3]) Und *Vives* gibt sogar genaue Anweisungen, wie die Individualitäten zu prüfen sind, ehe sie zum Studium zugelassen werden. [4]) Ebenso empfiehlt *Erasmus* die Beachtung der Eigenart bei der Berufs-

---

[1]) *J. Müller*, Von der Sünde. S. 261. Zit. nach *Mittenzwey*, Die Pflege der Individualität. S. 8.

[2]) Schriften S. 244.

[3]) Erziehungslehre 18. Kap. S. 58.

[4]) Über den Unterricht in den Wissenschaften oder den christlichen Unterricht. II. Buch, 4. Kap. (S. 226).

wahl und beim Studium, »damit man nicht, wie das Sprichwort sagt, den Ochsen auf den Ringplatz, den Esel an die Laute führt.« [1])

War die Renaissance im ganzen wegen der Überschätzung des Antiken als Bildungsgut der subjektiven Beobachtung nicht zu günstig, so erstehen im 17. und 18. Jahrhundert umsomehr Eiferer für die Rechte der Menschennatur. In *Fénelons* Schrift Über die Erziehung der Mädchen findet sich manche Stelle, die von feiner Beobachtung und der Behandlung der verschieden gearteten Gemüter spricht. [2]) Daß *Comenius* als der große Beobachter der Natur auf die Eigenart der Schüler geachtet wissen will, erscheint selbstverständlich. In der *Didactica magna* erblickt er darin ein Hauptmittel zur Besserung der Schulen; und er macht sich dort *Plutarchs* Ausspruch zu eigen: Mit welchen Anlagen die Kinder geboren werden, steht in keiner Hand, aber daß sie durch richtige Erziehung gut werden, steht in unserer Macht. [3]) Ähnliche Bemerkungen und Hinweise für Lehrer und Erzieher finden sich in den Schriften *J. B. Lasalles*, *Overbergs* und *Sailers*.

Die empiristische und individualistische Einseitigkeit eines *Locke* und *Rousseau* kennt nichts Höheres als die Individualität des Zöglings, und wenn diese Pädagogen auch vielfach übertrieben, so sind doch ihre Anschauungen für die Pädagogik von Nutzen gewesen. Denn wenn *Rousseau* behauptet: »Man kennt die Kindheit durchaus nicht« und deshalb fordert: Man beachte die Individualität, [4]) so sind Wahrheit und Berechtigung doch auf seiner Seite. In diesem Sinne hat der deutsche Philanthropinismus des 18. Jahrhunderts anregend ge-

---

[1]) Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen wissenschaftlichen Unterweisung der Knaben (S. 66).

[2]) Z. B. S. 19, 23, 47 ff. u. a.

[3]) 12. Kap. (S. 83).

[4]) *A. Gehrig*, Rousseau, Sein Leben und seine Schriften, III. Bd., S. 16.

wirkt. Gerade die deutschen Philanthropinisten waren der pädagogischen Beobachtung sehr zugetan und haben wertvolle Beiträge für deren Theorie geliefert.[1])

Bei *Pestalozzi* ist es das mehr sozial gestimmte Streben, der Menschheit zu helfen, wenn er »Entwicklung aller wachen und noch schlummernden Kräfte« verlangt. *Diesterweg*, als der bedeutendste der auf *Pestalozzis* Schultern stehenden Pädagogen, nimmt, philosophisch auf *Beneke* fußend, Uranlagen an und verlangt, daß der Unterricht die vorhandenen Kräfte anrege. Er hat in seinem »Wegweiser« eine Anzahl Unterrichtsregeln gegeben, die sich auf den Schüler beziehen und darunter sind drei, die den Grundsatz »Unterrichte individuell« gewissermaßen in drei Forderungen auseinanderlegt, nämlich: Unterrichte naturgemäß, Stelle dich auf den Standpunkt des Schülers, Unterrichte nichts verfrüht und nichts verspätet.[2])

Herbarts Anschauungen liegt das binäre Verhältnis von Erzieher zu Zögling zu Grunde, und seiner Beschäftigung mit den aus der Individualität erwachsenden Aufgaben verdanken wir mannigfache Klärung. So hat er die Begriffe Individualität, Charakter und Vielseitigkeit scharf gegeneinander abgewogen[3]) und es als Ehre des rechten Erziehers bezeichnet, wenn »man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke.«[4]) Dieselbe Auffassung hat *W. Rein*, und die Pädagogen *Ziller* und *Strümpell* haben sich in ihren Schriften sehr eingehend mit der Schüler-Individualität befaßt.

---

[1]) S. darüber Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *Flügel*, *Just* und *Rein*. 13. Jahrg., No. 11. S. 497 ff.

[2]) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 6. Aufl. von *K. Richter*. 1890. S. 267 ff.

[3]) Allgem. Päd. 1. Buch, V. und VI. Abschnitt.

[4]) Ebenda. 1. Buch, 2. Kap. 3. Abschnitt (am Schluß).

Die Beobachtung.

Die Beobachtung der Schüler-Eigenart zieht sich als Imperativ durch die erleuchtetsten pädagogischen Köpfe, aber die Schulpraxis an sich ist ihr wenig hold gewesen. Denn die Aufgabe setzt den psychologisch gebildeten Lehrer voraus, den erst die neueste Zeit zu schaffen begann. Die Lernschule der vergangenen Zeit hatte nur das Ziel, vielen vieles beizubringen, die Köpfe mit Gedächtnisstoff zu füllen. Die Schule des 19. Jahrhunderts war auf den Bau der Menschennatur im allgemeinen gegründet, denn *Pestalozzi* hatte ja nach einer Methode gesucht, die am Uranfang der elementaren Seelenprozesse anknüpft und von da an durch ein naturgemäßes Spiel der Kräfte erledigt werden könne. Dem neuen Zeitalter wird die Aufgabe erwachsen, die Schulpraxis zu individualisieren, die allgemein brauchbare Methode auf den Erziehungszweck zu richten, indem nicht mehr Fülle des Wissens, sondern in der möglichsten Vollkommenheit des Individuums das Ziel der Schulpädagogik gesucht wird. Diese Umgestaltung hat begonnen. Die Lehrerschaft, auf die dabei alles ankommt, befaßt sich mit der Kinderforschung. Der Amerikaner Dr. *G. Stanley Hall*, Professor an der Universität zu Worcester, hat das Bild einer Idealschule entworfen und dabei von den Lehrern gesagt: »Die Lehrer sollten jedes Kind studieren, was aber durchaus nicht durch eine der gebräuchlichen technischen Methoden geschehen muß. Sie sollten weit mehr lernen, als nur das, was sie zum Lehren brauchen, und anstatt des Kindes, wie es in den Büchern steht, sollten sie das wirkliche Kind betrachten, kennen lernen und lieben.« [1]) So gibt auch schon *Herbart* Fingerzeige für die pädagogische Beobachtung, wenn er sagt: »Um nun die Bildsamkeit des einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Be-

---

[1]) Ausgew. Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Aus dem Englischen übersetzt von Dr. *J. Strümpell.* 1902. S. 231.

obachtung nötig, welche teils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, teils auf die leibliche Disposition zu richten ist.« [1])

So vielseitig das Gebilde der Menschennatur ist, so wenig einfach wird sich auch die Beobachtung des Schülers gestalten. Denn das Normale, an sich schon ein Problem, wird jeden Tag und in jedem einzelnen Falle durch die verschiedensten Motive verändert. Am auffälligsten ist ja das Körperliche, und die äußere Erscheinung bietet dem Pädagogen die ersten Anhaltspunkte für die Beurteilung. Ein recht frischer, gesund drein schauender Junge täuscht selten über die gesunde Verfassung des Geistes, und eine gebrochene Konstitution mit gequälter Physiognomie ist das Spiegelbild einer gleich gearteten Seele. *Mens sana in corpore sano.* Sodann bringt auch die augenblickliche und die dauernde Verfassung dem Beobachter manches entgegen, was dem Auge sonst verborgen bleibt: die häusliche Zucht, die Ordnung und Sauberkeit, die Grade der bisherigen Erziehung, dieses und manches andere liegt schon im Antlitz, im Äußeren, in der Erscheinung.

Dann offenbart sich des Menschen Sein untrüglich in der Sprache. »Rede, damit ich dich sehe«, pflegte *Sokrates* die Unterhaltung mit neuen Schülern zu beginnen. Wie verleugneten sich Sprache und Erscheinung doch oft! Da erwarten wir von einem schmucken Neuling, daß er ein Tüchtiger sei, und sein erster Satz bekundet einen unentwickelten Geist. Und wie gewinnt dagegen die wohlgebildete Aussprache und die überlegte Anordnung der Sprachglieder. Wer die geistige Leistung der Kinder in einem gewissen Alter im Durchschnitt kennt, der wird schon nach wenigen Sätzen ein gleichaltriges Kind ungefähr einschätzen. Ja, er vermag einen Blick in die Vergangenheit des Kindes zu werfen. Denn in der Sprache lebt ja doch der Mensch von gestern, nicht nur der von

---

[1]) Umriß päd. Vorles. § 34.

heute. Wiederum verrät die Sprache auch manches soziale Moment, so von der Bildung und Stellung der Familie, von der Art und Intensität der häuslichen Erziehung, was zu kennen für den Erzieher nicht ohne Bedeutung ist. Weiterhin legt die Sprachindividualität Zeugnis ab von der geistigen Beweglichkeit, von Denkfertigkeit, von Gedankenreichtum bezw. -armut, von Kombinationsfähigkeit, von der Reichhaltigkeit der Phantasie, der Geübtheit des Gedächtnisses, und noch von vielen Eigenschaften des Seelenlebens, die Gefühls- und Willensseite eingeschlossen.

Auch die Schrift hat ähnliche Bedeutung für uns. Ist ihre Erlernung gleichbedeutend mit dem Eintritt in Hallen der Menschenbildung überhaupt, so läßt sie hinsichtlich ihres dreifachen Bezuges auf Kalligraphie, Orthographie und Stil wertvolle Einblicke in die geistige Verfassung ihres Urhebers zu. Die Handschrift des Menschen ist tatsächlich etwas wie seine geistige Photographie, und ihre Deutung macht den erfahrenen Menschenkenner zwar nicht aus, aber doch befähigt, hinter die Schrift ins Innere des Schreibers zu sehen und zwischen den Zeilen zu lesen. Namentlich pflegen sich Merkmale der Zucht und des Charakters, wie fester oder leichter Sinn, Nachlässigkeit, Geradheit, Eitelkeit, Ehrgeiz, Schwachheit, Ordnungssinn, dann auch Gesundheit, Nervosität oder sonstige Kränklichkeit in den Schriftzügen abzubilden.

»Schreiben heißt zu dem Gesichte sprechen, Lesen heißt mit dem Gesichte hören«; [1]) so werden von jeher Lesen und Schreiben als elementarste Maßstäbe der Bildung angesehen. Ein Schüler, der gut liest, ist nur in den seltensten Fällen geistig minderwertig. Nach Friedrich dem Großen heißt Lesenkönnen soviel wie Denkenkönnen, auf welche Beziehung übrigens die Etymologie von »Intelligenz« und »Lesen« hinweist, — und so ist die Probe

---

[1]) *H. Wuttke*, Geschichte der Schrift. Zit. nach *Willmann*, Didaktik I, 113.

auf die Lesefertigkeit, die jeder Lehrer mit einem aufzunehmenden Schüler anstellt, sehr vernünftig. Bei längerem Lesen verraten sich die geringeren oder größeren Vorstellungsmassen, das Verständnis für das Ganze eines Gedankenbaues und in Betonung und Modulation der Stimme die schnellere oder langsamere Fähigkeit, das Wichtige vom Nebensächlichen zu unterscheiden.

Stellt man einige Fragen an den Schüler, so ist er genötigt, seine allgemeine Bildung zu bekunden. Ein flottes Antworten, dem vernünftige Gedanken zu Grunde liegen, ist das Zeichen eines geweckten Kopfes. Stottern und Wortarmut verraten Unsicherheit und mangelhafte Bildung. Der konkrete Inhalt der Antworten selbst gibt natürlich von dem bezüglichen Wissen des Schülers ein Bild. Beim entwickelnden Unterrichte zumal sondern sich die »Klugen« von den »Dummen« scharf, und handelt es sich dabei um die Gewinnung neuer Begriffe, so wird der Phantasiereiche und der Gedankenreiche dem Lehrer auf halbem Wege entgegenkommen, während der Langsame am Ende noch immer des Verständnisses entbehrt. Freilich kommt dabei viel auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand an. Mädchen pflegen sich für lyrische Gedichte, Biographien und ästhetische Dinge mehr zu interessieren wie Knaben, die man dagegen im Rechnen und bei der Gewinnung abstrakter Erkenntnisse mehr an der Spitze finden wird. Die Beobachtung der Schüler-Eigenarten erfordert, daß die Aufmerksamkeit des Lehrers sich bewußt auf diesen Punkt richtet, und nicht nur die Leistungen an sich beurteilt, sondern sie als Ausfluß der Individualität wertet. Erstreckt sich eine solch geartete doppelte Aufmerksamkeit nicht auf kurze Zeitspannen, sondern wird sie fest und dauernd, so tragen dann sämtliche, auch die unscheinlichsten Leistungen und Vorgänge, nicht wenig auch die negativen Seiten des Schülerlebens, zur richtigen Einschätzung der Individualitäten bei. Dann verhelfen nicht nur die absichtlich angelegten Prüfungsfragen, sondern auch die täglichen Aufgaben, die verschiedenen Wieder-

holungen und die Beteiligung an den einzelnen Disziplinen zu einem gerechten Urteil über den Schüler.

Indessen wird sich im Unterrichte selbst immer jeder Schüler von einer gewissen Seite zeigen, und diese Einseitigkeit müßte zu einem unzureichenden Urteil über den Schüler führen, — eine Erscheinung übrigens, die man auch im Leben vielfach beobachten kann, und die darauf beruht, daß der Mensch instinktiv und nachher gewohnheitsmäßig in bestimmten Verhältnissen ein gewisses angepaßtes Verhalten zeigt. So auch der Schüler. Im allgemeinen schaut man im Unterricht nur in seinen Kopf, und diesen doch längst nicht ausreichend. Es bedarf also der Beobachtung bei wechselnden Verhältnissen, um die Eigenart der Schüler möglichst vielseitig kennen zu lernen. Solche Situationen bietet das Schulleben nur in beschränkter Menge, doch eben für ein sorgfältiges Auge genug dar, um genauer zu prüfen und zu beurteilen. Die Schulzucht bringt fast jeden Tag Vorkommnisse, die Lob und Tadel, Warnungen und Ermahnungen, Bestrafung und Belehrung erheischen. Die Beobachtung des von solchen Maßnahmen direkt getroffenen, aber ebenso auch die des »zuschauenden« Kindes wird meist ertragreich für unsern Zweck sein. Wird das Kind belohnt, so ist seine Seele von diesem außergewöhnlichen Ereignis so eingenommen, daß sie in ihrer ganz individuellen Weise darauf reagiert, und diese Seelenlage äußert sich vollständig natürlich, ohne »Maske«. Solche Situationen sind der eigentlichen Schülerbeobachtung am günstigsten. Sie lassen die seelische Verfassung ziemlich klar erkennen. Aber auch das kleine Publikum benimmt sich bei diesem »Aktus«, wie es die jungen Individualitäten naturgemäß gebieten, und so läßt sich Gleichgültigkeit und verschieden graduierte Teilnahme von den Augen ablesen.

Andere Gelegenheiten bieten Schulandachten, Prüfungen und Schulfeiern dar, und wer zu beobachten versteht, wird diese und sonstige Gelegenheiten benutzen, die

Schüler besser kennen zu lernen. Auf die Beobachtung des Schülers, wenn er sich unbemerkt glaubt, hat besonders *Schopenhauer*[1]) hingewiesen.

Ein ganz besonderes Feld dafür ist der Schulhof. Dort ist der Schüler wirklich ein anderer wie im Schulzimmer, das heißt, er gibt sich anders, und zwar bewirkt wesentlich die Befreiung von dem Druck geistiger Zucht diese Veränderung. Die Stürmer und die Gelassenen, die Lauten und die Ruhigen, Ernste und Spaßmacher, Kecke und Niedergeschlagene, Mutige und Feige, diese und die vielen sonstigen Eigenarten offenbaren sich dort dem beobachtenden Blicke. Und wenn es nun gar »spielen« heißt, so antworten auf diese Aufforderung die verschiedenen Kinderseelen wieder verschieden. Das Spiel selbst, das wahre Kinderglück, lockt die Eigenschaften der Seele heraus, und mehr als irgendwo sonst, schauen wir »des Menschen Kern«. »Das Spiel ist die hauptsächlichste Beschäftigung des Kindes, in der sich alle seine Fähigkeiten frei betätigen können. Hier enthüllt es uns die geheimsten Dispositionen seiner Seele.«[2]) *Vives* spricht dem Spiele eine hauptsächliche Bedeutung für das Beobachten der Kindesindividualität zu: »Auch im Spielen muß man die Knaben sich üben lassen, denn auch das offenbart Verstandesschärfe, wie es auch einen Schluß auf den Charakter erlaubt, zumal unter Gleichalterigen und Gleichgestellten, wo nichts erkünstelt ist, sondern alles natürlich herauskommt. Denn der Wettstreit läßt eines jeden Geistesart offenbar werden, geradeso wie die Erhitzung bei den Kräutern, Wurzeln und Früchten den eigenen Geruch und den Naturgehalt hervortreibt. Man soll dem Knaben im Spiele auch einmal das Amt eines Befehlenden geben, denn, sagt *Bias*, »das Amt und das Spiel offenbart den Mann«. Die Spanier nennen

---

[1]) Dr. *O. Arnold*, Schopenhauers pädagogische Ansichten. Pädagogisches Magazin, Heft 280. S. 96 ff.

[2]) *G. Compayré*, Die Entwicklung der Kindesseele. S. 344.

in einem Sprichwort die Spiele die »Probiersteine der Seelen«.[1])

Eine ähnliche befreiende Wirkung wie das Spiel übt der Aufenthalt in der Natur auf Kinder aus, und unter unserm Gesichtswinkel betrachtet, sind Schulspaziergänge zu Lehrzwecken vorzügliche Veranstaltungen. Die Voraussetzung einiger Freiheit läßt sich mit dem unterrichtlichen Zwecke ganz gut vereinigen, und in diesem Falle ist gewiß, daß sich die Schülerschar ganz individuell gibt. »Ein vortreffliches Mittel, Kinder, insbesondere Knaben, nach ihrer Individualität kennen zu lernen, bleiben die gemeinschaftlichen Spaziergänge«, versichert auch *L. Kellner.*[2])

In Fällen, da es sich um schwierige Menschenprobleme handelt, namentlich bei Verstößen gegen Zucht und Sitte, wird die Verständigung mit den Eltern von Vorteil sein, ein Mittel, das man bei den heutigen sozialen und Schulverhältnissen leider nicht als allgemein möglich bezeichnen kann. In den Städten bieten Vereine und Unterhaltungsabende Stätten gegenseitiger Aussprache und Verständigung. Denn es soll nicht verkannt werden, daß die Eltern kaum weniger der Täuschung über das Wesen ihrer Kinder ausgesetzt sind, als deren Lehrer. Darüber hinaus geht die freie Beobachtung auf Straße und Verkehr, wo sich die Schüler, auch des letzten Zwanges befreit, unbefangener gehen lassen, als irgendwo, und wo man die Kinderarten und -unarten ganz trefflich studieren kann.

Zu den natürlichen Bestimmtheiten der Kindesnatur treten auch solche, die nicht ohne weiteres Gegebenheiten der Individualität sind, aber im Laufe der Entwicklung zu Motiven mit bleibender Wirkung werden. Dazu gehören die äußeren Lebensverhältnisse des Schülers, Stand und Rang seiner Eltern usw. »Alles das und dem Ähnliche sind äußere Schranken der Erziehung, die zu den innerlichen, in der Natur des Zöglings vorhandenen Hemmungen hinzutreten.«[3])

---

[1]) Schriften S. 226. — [2]) Aphorismen No. 167.

[3]) *Ziller*, Einleitung in die allgem. Pädagogik. 2. Aufl. S. 74.

Damit werden im großen und ganzen die Mittel der stillen und vom Spiel des Zufalls abhängigen Schülerbeobachtung erschöpft sein, und die ältere Schule hat sich darauf beschränkt. Im Verein mit der neueren Psychologie hat die experimentelle Pädagogik und Didaktik zu diesen Mitteln und Mittelchen das planmäßige Erforschen der Kindesnaturen gefügt, dem zwar noch nicht feststehende, endgültige Ergebnisse, aber doch wertvolle Weisungen zu danken sind. *Stoy* und *Strümpell* haben in den von ihnen verlangten Individualitätenbildern den Anstoß zu solchen Experimenten gegeben. Neuerdings haben sich *Ebbinghaus*, *Lay*, *Meumann*, *Fränkl*, *Trüper*, *Lobsien* u. a. damit eingehend befaßt. Es handelt sich dabei um mehrerlei. Zunächst hat man planmäßig beobachtet, mittelst welches Sinnes die Vorstellungen aufgenommen werden, die im Schüler am besten und dauerhaftesten verbleiben, und hierbei Akustiker, Visuelle und Motoriker unterschieden. Der »gemischte Typus«, welcher die Aufnahme mittelst mehrerer Sinne bedarf, scheint der verbreitetste zu sein. Sodann sind Auffassungstypen festgestellt: Schnelle und Langsame, Umfassende und Beschränkte usw. Endlich sind (von *Meumann*) »Intelligenzprüfungen« vorgeschlagen und ausgeführt worden.[1]) Sie sind eine Erweiterung der *Ebbinghaus*schen Gedächtnisprüfungen, indem dabei die Köpfe auf Anschauung, Gedächtnis, Reproduktion, Schlagfertigkeit, Sprachfertigkeit usw. in möglichst umfassender Weise erprobt worden, wodurch sich als Ergebnisse die Grade der Merkfähigkeit, der Auffassungsenergie, der Kombinationsfähigkeit, der geistigen Gewandtheit überhaupt feststellen lassen. Wenn z. B. von zwei Schülern, denen verschiedene Adjektiva als Reizworte vorgesprochen werden, der eine stets mit Hauptwörtern, der andere ausschließlich mit Eigenschaftswörtern (und zwar mit dem logischen Gegenteil: süß —

---

[1]) Bericht darüber in der von *Lay* und *Meumann* begründeten »Experimentellen Pädagogik«. 1./2. Heft, S. 35 ff.

sauer) reagiert, so ist der erstere, weil er konkret denkt und nicht in bloßen Worten, als der intelligentere anzusehen. Der Beurteilung unterliegen dann auch Begleit- und Nebenumstände, z. B. ob schnell oder langsam, abwechlungsreich oder einförmig geantwortet wird.

Über die Zweckmäßigkeit dieser Experimente äußert sich *Meumann* wie folgt: »Es wäre für die Praxis des Unterrichts von größter Bedeutung, wenn wir wüßten, worauf die Unterschiede der Intelligenz bei einzelnen Schülern beruhen, warum das eine Kind intelligenter ist als das andere. Diese Erkenntnis würde es ermöglichen, dem Lehrer zu zeigen, wo er mit seiner individualisierenden Nachhilfe beim Kinde einsetzen kann. Wenn wir sicher wissen, wo es dem Kinde fehlt und wie das Fehlende durch formale Übung entwickelt werden kann, so ist eine solche Individualisierung des Unterrichts leicht möglich. Mancher Schüler, der hinter seinen möglichen Leistungen zurückbleibt, könnte leicht dazu geführt werden, daß er das Maximum seiner Leistung erreicht. Endlich kann der ganze Unterricht dadurch ein viel individualisierender im besten Sinne des Wortes werden.« [1])

Die Zusammenfassung aller Elemente, die durch Beobachtung oder Experiment bekannt worden, ist das Schülerbild, wie es statt der jetzigen Zeugnisse in früheren Zeiten bereits üblich war, in etwa aber schon bei Eintritt in die Schule angelegt werden soll. Gewisse Richtpunkte geben dabei die Normen, und die Einzelheiten werden in eine große Anzahl Unterpunkte gebracht, und so entsteht die »Individualitätenliste«, wie sie *Lay* nennt.[2]) Die Hauptpunkte der von *Ziller* vorgeschriebenen Individualitätenbücher erstreckten sich auf: 1. die äußere Erscheinung, 2. Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit, 3. Gesinnung gegen die Eltern und Lehrer, Verhalten gegen die Mitschüler, Freunde, 4. Fähigkeiten, 5. Pünktlichkeit, 6. Häus-

[1]) Ebenda S. 39.

[2]) Exper. Didaktik, 1. Aufl., S. 472.

lichkeit, 7. Gedanken an künftigen Beruf.[1]) Ähnliche Dispositionen liegen in den von *Lay*,[2]) *Mittenzwey*[3]) und *Fränkl*[4]) aufgestellten Individualitätslisten vor.

Solche Schülerbilder werden künftig ein Hauptmittel sein, um die Schülereigenart vor dem ertötenden und gleichmachenden Massenunterricht zu retten. An der planmäßigen Prüfung der Individualitäten wird sich jeder Lehrer beteiligen können. Sowohl die didaktische als auch die pädagogische Seite seines Tuns wird dadurch größere Sicherheit bekommen. Man wird z. B. nach Feststellung der Lerntypen dem Schüler raten können, auf welche Weise gerade er am leichtesten lernen wird. Wenn dadurch ein freudigerer Zug in unsere Lehr- und Lernarbeit einkehrt, begrüßen wir die experimentelle Forschung um so mehr, da sie auf einem wichtigen Felde der Pädagogik reichen Segen stiften kann. Segen im Sinne des *Schiller*schen Wortes:

Gleich sei keiner dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.

Die Berücksichtigung.

a) Vom Standpunkte des Schülers betrachtet.

Kein Geringerer als *Wilhelm von Humboldt* hat gelegentlich seiner tiefsinnigen Untersuchung über die Grenzen der Wirksamkeit des Staats auch die Grenzen der Bildungsfähigkeit und Wirksamkeit des Individuums bezeichnet: »Was nicht von dem Menschen selbst gewählt wird, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd.«[5]) In der Entwicklung des eigenen Wesens, nicht im Anlernen äußeren Könnens, in der organischen Entfaltung des Persönlichen, nicht in der

[1]) *Matthias*, Prakt. Pädagogik. 2. Aufl. 1903. S. 243.
[2]) A. a. O. 473.
[3]) Die Pflege der Individualität. 2. Aufl. S. 36 ff.
[4]) Über Vorstellungs-Elemente u. Aufmerksamkeit. 1905. S. 244.
[5]) *W. v. Humboldts* Gesammelte Schriften. Bd. I, S. 118.

mechanischen Ausstattung mit allerlei Wissen beruht die Kunst der wahren Bildung. *Rückert* sagt das so:

Alles ist im Keim enthalten,
Alles Wachtum ein Entfalten,
Leises Auseinanderrücken,
Daß sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben;
Wie am Stengel stets nach oben
Blüt' um Blüte rücket weiter:
Sieh es an und lern' so heiter
Zu entwickeln, zu entfalten,
Was im Herzen ist enthalten.

Wird die Aufgabe der Schule in solcher Weise aufgefaßt, so ergeben sich für den Lehrer die mannigfaltigsten Anforderungen, die sich angesichts der bunten Verschiedenheit der Individualitäten gar nicht erschöpfend darstellen lassen. Ist schon das Wesen der »Eigenart« und ebenso die Aufgabe ihrer Beobachtung durch bloße allgemeine Definitionen und Regeln nicht zu lösen, so muß nun bei Erörterung der Frage: wie die Schülereigenarten in der Schule zu berücksichtigen sind, die Unmöglichkeit einer restlosen Heranziehung aller Fälle von vornherein eingestanden werden. Wir haben es hier mit einem Gebiete zu tun, von dem man mit *Goethe* (Faust I) sagen kann:

»Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.«

Pädagogen haben dafür das Wort: pädagogischer Takt, und wirklich scheiden sich in dieser feinen Fühl- und Sonderarbeit die Geister. Immerhin gibt es gewisse Grundzüge, deren Beachtung jeder Lehrer innehalten kann, die sich aber, nochmals sei es gesagt, in dem Maße von der rätselhaften Mannigfaltigkeit der Naturen entfernen, in dem sie auf das Allgemeine gehen.

Zunächst läßt sich allgemein sagen: der Lehrer sei mit seinem Urteil über die Schülernatur vorsichtig, zurückhaltend und immer auf Überraschungen und Enttäuschungen gefaßt. Die Gesamtbehandlung werde nie auf eine dem Augenblick abgewonnene Formel festgelegt,

sondern halte sich elastisch genug, um die oft recht gegensätzlichen Beobachtungen und Erfahrungen der nächsten Zeit aufnehmen zu können. Erfahrene Lehrer sind nicht enttäuscht, wenn der Tüchtigste der Klasse wochenlang »versagt« und finden nichts Besonderes darin, wenn die für unbegabt gehaltenen Schüler sprungweise aufsteigen. Alles Tun kann nur als Versuch gelten, tastend und suchend die Eigenarten zu entdecken und sich danach einzurichten. Den richtigen Weg zeigt *Ziller* dem Lehrer: »Durch Beobachtung ihrer Erfolge muß er sich sagen lassen, wie weit er zu gehen habe, wie weit er auf Nachgiebigkeit des kindlichen Geisteszustandes und der äußeren Umstände rechnen könne, wie weit er die Bildung fortführen und wieviel er dem Zöglinge darbieten dürfe. Ist ein solcher Versuch gelungen, dann schließt sich an den ersten Schritt der nächste leicht an.«[1]) —

Nach diesen Bemerkungen allgemeiner Art sollen nun einige Hinweise für bestimmte Gebiete und Formen der Kindesnatur gegeben werden, freilich ohne Anspruch auf endgültigen Wert.

Am leichtesten fällt die Unterscheidung der »Köpfe«, die gewöhnlich »Kluge« und »Dumme« feststellt, aber was dazwischen wohnt, selten genauer abstuft. Gerade bei der Unterscheidung von wirklicher und scheinbarer Dummheit wird oft gefehlt und der Einfachheit halber wenig sortiert. Beim kleinen Kinde ist es oft Einfalt oder Mangel an Einsicht, was mit dem Stigma belegt wird, dessen Beseitigung selbst »Göttern« nicht gelingen will. Wird geduldig nachgeholfen, wo es mangelt, so fangen diese Schüler oft schnell an, zu begreifen. Andere können nicht rasch genug auffassen, manche keinen Überblick über ein logisches Ganze gewinnen: hier sind der Apperzeption die nötigen Hilfen zu bringen. Liegt ein wirklicher Defekt vor, so heißt es, sich bescheiden und abwarten. Aber nur selten handelt es sich um »totale

[1]) Einleitung in die allgemeine Pädagogik. § 14. S. 83.

Dummheit«. Partielle dagegen ist häufig. Schwäche des Verstandes, Denkmüdigkeit, Begriffsarmut, Gedankenflucht, Interesselosigkeit, dann auch Gleichgültigkeit und Denkfaulheit sind meist ihre psychologischen oder ethischen Ursachen. Sonderbar ist es, daß diese Schwächen sich nicht selten nur auf bestimmte Gebiete des Unterrichts bemerkbar machen, oft sogar nur auf einem einzigen Gebiete nicht. Ist diese Lichtseite entdeckt, dann ist fast alles gewonnen. Von hier aus sind gewissermaßen Brücken zu schlagen — nach anderen Verstandesgebieten. »Ganz allmählich wird der Lehrer das Gebiet des Lernens weiter ausdehnen, indem er die erste Arbeit durch eine neue ersetzt und jene damit beendigt und krönt. So werden nach und nach die verschiedenen Gehirntätigkeiten ins Werk gesetzt, und das geistige Wesen nimmt schrittweise die normale Natur an. Bei diesem Fortschreiten ist es aber unumgänglich notwendig, daß das Kind keine schroffe Behandlung erfährt, daß man von ihm nicht mehr verlangt, als es leisten kann — was im Anfang sehr wenig ist — und sich ausschließlich auf seine Zuneigung stützt, um Aufmerksamkeit und Arbeit zu erzielen.«[1]) Über die Behandlung der Schwerfälligen sagt *Possevin*, man müsse ihnen nur soviel Geistesnahrung vorsetzen, wie sie verdauen können, die sie dann nicht roh, sondern gut gekaut hinabschlucken. Der Lehrinhalt muß ihnen in anschaulichen Bildern eingeprägt werden.[2]) Zu beachten ist auch, daß die Anlagen eines Kindes nur selten aus lauter Mängeln oder Vorzügen zusammengesetzt sind; auf der Abwesenheit der einen Fähigkeit beruht die Stärke einer andern. Wir verlangen daher nicht von allen gleiches Können, indem wir uns sagen, daß eine starke Einseitigkeit schließlich günstiger ist wie ein schwacher Durchschnittskopf. Manchmal liegt die geringe Tätigkeit des höheren geistigen Lebens in mangelhafter Entwicklung

---

[1]) Dr. *J. Demoor*, Die anormalen Kinder. S. 157.
[2]) Schriften. »Bibl. der kath. Päd.« Bd. XI. S. 449.

der Sinne; hier helfen wir mit der Förderung der Sinnestätigkeit und der Heranziehung der starken Sinne nach. Andere Kinder sind zu beweglich, als daß sie ernst und ruhig denken könnten: sie müssen erst still sitzen und ihre Gedanken konzentrieren lernen, anfangs auf ganz kleine Ganze. Starken Geistern wird das Bewußtsein der Überlegenheit manchmal zum Schaden, indem sie dann alles leicht nehmen und nirgends fest anpacken. Diesen muß man, wie dem jungen Lessing, mehr »Futter« vorsetzen. Allen Schwachen dient öfteres Durcharbeiten desselben Stoffes vortrefflich, nur muß man Langeweile vermeiden. Überhaupt gilt als Regel bei all diesen Typen, zuerst guten Willen zu erzeugen, bei dem einen durch liebevolle Behandlung, bei andern durch Hinweis auf den Nutzen usw. Glückt es erst, einen Punkt zu gewinnen, der interessiert, so kann von diesem aus die kleine Gedankenwelt bewegt werden. Und so soll es auch vom Lehrer heißen können:

Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort.

(*Schiller*, Piccolomini I, 4.)

Ein individualisiertes Eingreifen verlangen dann auch die eigenartigen Typen des Gefühls, des Wollens und des Handelns, denn bei aller Hochschätzung der Verstandeskultur sehen wir doch unsere Aufgabe erst erfüllt in der Harmonie von Geist und Gemüt. Der Frohsinn ist eine herrliche Mitgift fürs Leben, aber Superlative dieser Art sollen gedämpft und etwas hintenan gehalten werden. Launenhafte Naturen sind je nach der Ursache der Launenhaftigkeit zu behandeln: der Körper zu stählen, der Sinn auf heitere Motive zu richten, der Wille zu festigen.

Der Leichtsinn, ein häufiger Begleiter der Jugend, ist wenigstens soweit zu bändigen, daß er die harte Arbeit nicht hindert; Schwermut, beim Kinde unnatürlich, durch freundlichen Zuspruch zu lindern. Aufbrausende Naturen sind gelegentlich durch die gegensätzlichen Gefühle zu dämpfen, und die Gleichgültigen bedürfen der täglichen Anfeuerung. Von besonderer Wichtigkeit ist die Beachtung des jugendlichen Trieblebens, das sich auch in der Schule nicht ganz unterdrücken läßt. Leicht als Untugend angesehen, führen diese Natürlichkeiten oft irre und verleiten gerade hier bei der Forderung gleichen Verhaltens zu Härten. *Münch* spricht in Hinsicht darauf von harmlosen Naturrechten und Naturregungen, auf welche der Schüler doch im Grunde auch Anspruch habe. Dazu gehört z. B., daß der Schüler am Montag minder gesammelt und aufgelegt ist, als an anderen Tagen, daß er nach den Ferien etwas verträumt ist, daß am Schluß des Unterrichts Übermut durchbricht, daß die Freiviertelstunde zu körperlich anstrengenden Spielen, Balgereien usw. benutzt wird, daß der Schüler nach dreitägiger Unterbrechung des Unterrichtsfadens nicht sofort wisse, wo aufgehört worden ist, daß er nach begangenen Fehlern nicht sofort von selbst Abbitte leiste u. s. f. Gewiß wird der Lehrer unter Berücksichtigung der Eigenart die Schüler in solchen Punkten nachsichtig und individuell behandeln, insbesondere wird man die Altersentwicklung und das Gesamtverhalten dabei in Anrechnung ziehen. Sieht man, daß eine Naturregung im Spiele war, so wird man mit Tadel und Einschränkung doppelt zurückhaltend verfahren. Im Augenblick kann ein solcher naiver Trieb, wie z. B. Neugierde, lästig fallen; indes ist zu überlegen, daß in solchen Antrieben sich spätere Lebenskräfte ankündigen:

> Lockte die Neugier nicht den Menschen mit heftigen Reizen,
> Sagt, erführ' er wohl je, wie schön sich die weltlichen
> Dinge gegeneinander verhalten?

Und so nehmen wir zur allgemeinen Richtschnur, was derselbe Dichter an derselben Stelle von den Naturrechten überhaupt sagt:

> Ich tadle nicht gern, was immer dem Menschen
> Für unschädliche Triebe die gute Mutter Natur gab.
> (*Goethe*, Hermann und Dorothea I.)

Es ist nur eine andere Zusammensetzung der Naturbestimmtheiten, wenn man von Temperamenten redet, jener ältesten Unterscheidung der menschlichen Eigenarten, die bei aller Unzulänglichkeit doch noch den Kern trifft; nur darf man nicht an reine Temperamente glauben. Wenn hierbei das Blut, also die Gemütslage, ausschlaggebend [1]) ist, so werden es in erster Linie die Momente der Zucht und Sittigung sein, bei denen Achtung auf die Temperamente zu nehmen ist. Man muß dann wissen, wie man den Schüler zu behandeln hat, denn dazu ist vor allen Dingen die Kenntnis seines Temperaments nötig. Der Phlegmatiker erregt leicht des Lehrers Ungeduld, die individualisierende Methode läßt hier Geduld am Platze erscheinen; doch gebietet sie, die gleichgültige Träumerei aufzustacheln durch rechte Verheißung von Genüssen, wie Erholung, Spaziergang, Lektüre. Vorsichtiger noch will der Melancholiker behandelt sein; er ist nicht unvermögend, regt sich aber selten oder doch nur auf Spezialgebieten; er »etabliert sich gern in seinem Innenleben« (*Matthias*), und mit seinen Pflichten wird »er nie fertig«. Hier können regsame Kameraden Wunder wirken, und die Interessierung für die wenig beliebtesten Fächer muß helfen. Die Fülle des cholerischen Temperaments bricht oft in störenden Eruptionen hervor; diese Leute geben die meisten Disziplinarfälle. Man muß ihnen vor allen Dingen imponieren durch größte Gerechtigkeit und amtliche Tüchtigkeit. Zeitweise soll es gut sein, den cholerischen Jungen »anrennen«, ihn durch Schaden klug werden zu lassen. Das verbreitetste Temperament in der

---

[1]) wenn auch nicht allein bestimmend —

Schule ist das sanguinische, das schnell begeistert ist, aber ohne Dauer, schnell anfaßt, um schnell wieder auszuspannen. Der Sanguiniker ist niemals die »freche Range«, wie sie das cholerische Temperament stellt, aber er wird durch die häufigen kleinen Versündigungen lästig. Seiner Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit begegnet man durch öfteres Anrufen zur Arbeit und durch Gewöhnung zu längerer Aufmerksamkeit (*Matthias*).

Ein Rest von Unbeherrschbarem wird auch der sorgsamsten Pädagogik nicht erspart bleiben. Richtig allein ist die Auffassung, die mit der Absicht, das Abstoßende zu beseitigen, das Verständnis für die Gaben der Natur verbindet. Auch dafür können wir *Goethe* anrufen:

> Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
> So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
> Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
> Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
> Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
> Gut und glücklich.
> (Hermann und Dorothea III.)

Noch tiefer gebettet als die berührten Verschiedenheitenheiten sind die Unterschiede, die im Geschlecht begründet sind. Im ersten Kindesalter kaum von Einfluß auf das Betragen, differenzieren bei zunehmendem Alter Art und Natur derart, daß eine angepaßte Behandlung unbedingt notwendig ist, wenn der Vorwurf unerträglicher Gleichmacherei ausbleiben soll. Es gibt eine Menge Fähigkeiten und Anlagen, die man nur dem einen oder dem anderen Geschlechte zuschreibt, und große Geister wie der bereits erwähnte *W. von Humboldt* haben mit Hochachtung von den feinsten Naturanlagen gesprochen als von Geboten, die man nicht übertrete, ohne zu zerbrechen.[1])

> »Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte«

faßt *Goethe* (Torquato Tasso) kurz zusammen. Die Schule hat die Weichheit und leichtere Erregbarkeit des Mäd-

---

[1]) A. a. O. S. 119 ff.

chens, dem die Stärke des Willenslebens beim Knaben entgegensteht, nicht bloß nach der Seite der Zucht, sondern auch bei der Lehre zu berücksichtigen. Knaben können geistig stärker angespannt und belastet werden, bei Mädchen hat man das vorherrschende Gefühlsleben zu pflegen und gewissermaßen von ihm aus das Lernen und Leben zu betrachten. Beim Unterricht liebt das Mädchen die empfindsamen, auf Sympathie und Antipathie bezüglichen Seiten mehr, dann auch die sozialen und ästhetischen,[1]) des Knaben Sinn will in die Ferne schweifen, will »wetten und wagen, das Glück zu erjagen«, und im Gegensatz zur Mädchennatur, die im engeren Kreise gern mit dem Oberflächlichen sich begnügt, dringt der spekulative männliche Geist gern in die Tiefe und sucht das Schwierige, auch das Verhängnisvolle und Gefährliche. Nach den Studien über vergleichende Psychologie von Geschlechtern von *Helen Bradford Thompson*[2]) ist die männliche Urteilskraft der weiblichen überlegen, auch der Abstraktion mehr zugeneigt, das Unterscheidungsvermögen ist besser, während die weibliche Natur durch besseres Gedächtnis, größere Kontinuität, Geduld und Stabilität, sowie vorherrschende Beanlagung zur Kunst und Religion ausgezeichnet ist. Doch muß das eine gesagt werden, daß die Berücksichtigung der Geschlechtsunterschiede nicht hindern darf, die große Norm der Menschenerziehung: die Harmonie der Kräfte anzustreben. Daher bleibt es auch Aufgabe der Schule, die dem Geschlecht natürlichen Schwächen zu bekämpfen. —

Wenn man in neuerer Zeit nicht selten von dem Schaden, den manches Kind durch die Schule davon-

---

[1]) In dem »Lehrbuch der Methodik des geographischen Unterrichts« (Breslau 1906) habe ich S. 153—157 gezeigt, wie die Erdkunde in der Mädchenschule vorherrschend gemütbildend zu behandeln ist.

[2]) Siehe das gleichnamige Buch übersetzt von *J. E. Kötscher*. Würzburg, A. Stüber, 1905. S. 179 ff.

getragen habe, spricht, so meint man damit in den meisten Fällen die körperliche Seite. Der alles beherrschende Drill zwinge die schwächlicheren Naturen zur Überanstrengung, entziehe die Kinder der Natur und hindere die Entwicklung eines gesunden Geschlechts. In der Tat heißt es vorsichtig sein und bei den schulpädagogischen Maßnahmen auch auf die körperlichen Grenzen Rücksicht nehmen. Der Amerikaner *Hall* hat den Gedanken ausgesprochen, daß niemand für alle Altersstufen ein gleich guter Lehrer sein könne[1]): von dem einen Typus kommend, würden die Leistungen des anderen Alters nicht richtig geschätzt. Das ist wohl zu weit gegangen. Man wird ein genügendes Verständnis für das, was schwächliche und robuste Naturen leisten können, vom heutigen Lehrer verlangen dürfen; er wird namentlich Kinder jüngeren Alters und solche im Pubertätsstadium schonend behandeln. Und doch sind Verfehlungen gegen die leibliche Eigenart nur zu menschlich; wie oft werden nicht, was körperliche Mängel oder kränkliche Veranlagungen waren, wie Schwerhörigkeit, abnormer Bau der Sprachwerkzeuge, Nasenwucherungen, Nachwirkungen schwerer Krankheiten u. a. m., schlechthin als moralische Unart bekämpft, wo hygienisch das Richtige gewesen wäre. Ein weitläufiges Gebiet ähnlicher Punkte, die Ernährungsfrage, die Vererbung gewisser Dispositionen, die Alkoholfrage usw., spielt hier herein und gebietet Vorsicht.

Nicht mindere Aufmerksamkeit gebührt der ethischen Natur der Schüler. Auch hierin gibt es grobe und feinste Unterschiede, die eine nimmer vorherbestimmbare Individualisierung verlangen. Die ganze Skala der Tugenden und Untugenden, die sich im Gemeinschaftsleben der Schule erst recht Bahn brechen, ist nicht selten auch in kleinsten Klassen nebeneinander anzutreffen. Und für jede die rechte Behandlung! Eitelkeit und Selbstbewußt-

---

[1]) A. a. O. S. 240.

sein, Roheit und Mut, Trotz und Schüchternheit, Schlaffheit und Milde, schlaue Berechnung und Bescheidenheit, sie sehen sich oft täuschend ähnlich, — und wie müßte hier die gleiche Behandlung mehr zerstören denn aufrichten! Hier gilt: Wenn zwei dasselbe tun, ist es doch nicht dasselbe. Da gibt es nur das Mittel, sich die Gesamterscheinung des Schülers zu vergegenwärtigen und in zweifelhaften Fällen die Abrechnung zu verschieben. Die spätere Zeit gibt oft Aufschluß über das früher Geschehene, und meist wird man dann über ein gelassenes Hinnehmen mehr Beruhigung haben wie über ein hitziges Dreinfahren. »Wir hoffen immer, und in allen Dingen ist's besser als verzweifeln: denn wer kann das Mögliche berechnen?« (*Goethe.*)

Mehr wie einmal schon wurde im Verlauf der Ausführungen das Gebiet der »psychopathischen Minderwertigkeiten« gestreift, denn wer will sagen, wo die Grenze ist zwischen dem Normalen und Anormalen! Obgleich, wie oben auch schon hervorgehoben, nicht unter den Fall »Eigenart« im engeren Sinne gehörig, bildet doch die Aufmerksamkeit auf solche exzentrische Naturen, die nach Ansicht von Fachleuten häufiger vorkommen als man annimmt, ein Grenzgebiet unserer Aufgabe, das wenigstens kurz berührt werden muß. Als psychopathische Minderwertigkeiten sind alle Regelwidrigkeiten der geistigen Verfassung anzusehen, die noch nicht unter die Rubrik Geisteskrankheiten fallen. Vom Standpunkte der Lehre sind sie mit der größten Duldung und Schonung zu behandeln, und in Sachen der Zucht wird man vorsichtiger denn sonstwo mit derartigen Schülern umgehen. Hier ist unbedingt vonnöten, daß eine zweckmäßige Modifikation der unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen eintritt. Und da die Grenze so oft unerkennbar ist, was ererbt und was besserungsfähig, so ist dieses Kapitel der neueren Pädagogik wiederum ein Gebot zur Vorsicht und Nachsicht! —

So sind es im einzelnen der Beobachtungspunkte gar

viele, die des Schülers Eigenart ausmachen. Überdies ist noch in Betracht zu ziehen, daß oft in einem Menschenkinde wohnt, was hier unter so und so viele Gesichtspunkte fällt. Die Individualität stellt der Arbeit des Lehrers die schwierigsten Aufgaben, denen gewachsen zu sein, ein großes Lob bedeuten muß.

b) Vom Standpunkte der Didaktik betrachtet.

Was im obigen vom subjektiven Standpunkte des Schülers betrachtet wurde, könnte nun auch noch vom objektiven Standpunkte der Didaktik angesehen werden. Um jedoch Wiederholungen zu vermeiden, sollen nur einige Hauptpunkte zusammenfassend dargestellt werden.

Schulidee und Bildungsplan geben der Volksschule auf, die ihr zugewiesenen Kinder in den für allgemeinnützlich angesehenen Wissenschaften zu unterrichten. Und die gewöhnliche Ansicht geht dahin, daß jeder normale Mensch es darin zu einem Durchschnittswissen bringen kann. Das darf heute nicht ohne Einschränkung behauptet werden. Nicht nach den Wissenschaften, nach den Menschen, das heißt, nach den Kinder-Individualitäten, ist die Leistung der Schule zu messen und je auch zu bemessen. Danach muß es als Versündigung an der Menschennatur gelten, wenn die Kinder auch zum Lernen derjenigen Dinge gezwungen werden, zu denen sie gar keine Veranlagung haben. Man kann einen Schüler, der tüchtig im Rechnen ist, nicht schelten, wenn er nicht Gleiches im Deutschen leistet. Ist es tadelnswert, wenn manche Kinder mehr Fleiß auf ihr Lieblingsfach verwenden? Der individualisierende Lehrer wird auch die Aufgaben verschieden zumessen: dem Begabten mehr, dem Schwachen weniger aufladend. Auch die Fragen werden entsprechend verteilt und die Antworten demgemäß beurteilt. Geradezu anregend wirkt es auf eine Klasse, wenn beispielsweise mehrere Aufsatzthemen zur Wahl gestellt werden mit dem nicht unberechneten Hinweis, daß das Schwierige des größeren Lohnes würdig

sei. Es müßten schon recht apathische Schüler sein, die nicht alles daran setzten, zu zeigen, was sie können und sich des Lobes zu versichern.

Auch in Hinsicht auf die Zucht gilt hier einmal das Wort des Philosophen *Protagoras*: Der Mensch ist das Maß der Dinge! Es ist eben gezeigt worden, wie leicht Vorzug und Mangel, Inneres und Äußeres verwechselt werden können. Zutreffend sagt *Ziller*: »Das Individuelle geht auch in die sittliche Bildung mit ein.« [1]) Die Schulzucht muß daher allgemein gültige Strafgesetze ablehnen, denen auch der Grundsatz der Gerechtigkeit nicht Halt verleiht. Denn gerecht sein, heißt nicht schablonisieren, sondern jedem das Seine geben. Es hat noch keinen Erzieher gegeben, der aus jedem Holz eine Merkur hätte schnitzen können. Die Früchte der Zucht und Sittigung reifen bald später, bald früher, da heißt es Warten und Geduldigen. »Warten können,« sagt *Sailer* in einem schönen Abschnitt seiner »Erziehung für Erzieher«, [2]) »ist auch hier, in dem Bilden der Jugend, mehr als gemeine Weisheit. Nur die Schmetterlinge in der Fabel — und in der Welt — wolien lauter Sommer haben und möchten den Frühling, Herbst und Winter aus den Annalen der Natur gestrichen haben; aber die Fruchtbäume blühen im Frühlinge und reifen im Herbste. Der Pädagog sei langmütig wie die Natur.«

Der Begriff der allgemeinen Bildung, der das 19. Jahrhundert beherrschte, führte zur heutigen Volksschule mit festem, überreichem Lehrplan. Die jüngste Zeit sah nun Anstalten und Veranstaltungen erstehen, die eine Konzession an die Tatsache der verschieden gearteten Schülernaturen bedeuten; in erster Linie entstanden die Hilfsschulen für Minderbegabte, die jetzt fast allgemein zu nennen sind; dann das Gegenstück, die Förder- und Talentklassen, wie sie im Mannheimer Schulsystem (*Sickinger*)

---

[1]) Einleitung S. 138.
[2]) Bibl. der kath. Päd. Bd. XIII, S. 41.

organisiert vorkommen und auch von *Bölsche* vorgeschlagen wurden.[1]) Aber auch im Rahmen des normalen Volksschulwesens bildet die Schülereigenart schon längst einen Gesichtspunkt der Organisation. So ist gar nicht zweifelhaft, daß nach den herrschenden psychologischen Ansichten die Koedukation von Knaben und Mädchen, für die oberen Klassen wenigstens, abgelehnt werden muß; daß sodann das Klassenlehrer-System dem der Fachlehrer vorzuziehen, und daß eine auf etwa 3 Jahre bemessene »Durchführung der Klassen« durchaus zweckmäßig ist. Erstrebenswert muß ferner die Gliederung des Schulorganismus nach Jahrgängen (die achtstufige Schule wird allerdings heute schon nicht mehr als das Beste angesehen) sein, damit die einzelnen Altersstufen naturgemäß beschäftigt werden können. Aus demselben Grunde sind kleine Frequenzziffern für die Klassen ideal, denn nur sie gestatten eine bessere Kenntnis der Schülereigenarten. Endlich könnte noch bemerkt werden, daß bei Aufstellung von Stoffplänen und Ausarbeitung von Lehrplänen diejenigen örtlichen und gesellschaftlichen Umstände zu berücksichtigen sind, die sich auf die Individualitäten der Schüler wirksam erweisen müssen; so wird man den Interessen einer Stadtbevölkerung mit vorherrschender Industrietätigkeit anders entgegenkommen müssen, wie den verschiedenen Bedürfnissen einer Kleinstadtbevölkerung. Überhaupt wäre es wünschenswert, wenn das Volksschulwesen mehr und tiefer mit dem Boden verwüchse, der es trägt, es müßte etwas von Erdgeruch und Heimatluft in jeder Schule zu spüren sein. Dann könnte man auch die Schulen Individualitäten nennen, und das wäre schon eine gewisse Gewähr dafür, daß das Prinzip der individuellen Schülerbehandlung darin Geltung hat.

---

[1]) Siehe auch die Neuorganisation des Schulwesens in Charlottenburg.

Grenzen der Individualisierung.

Indes alles im Leben hat seine Grenzen. Wir können nicht mit *Ibsen* sagen: »Die Ausbildung unserer Individualität ist die erste Pflicht, nicht die Unterordnung unter die Interessen der Allgemeinheit[1]) und nicht so weit gehen wie *Ziller*, der auch einen »großen Teil der deutschen Orthographie und Interpunktion der Individualität freigeben«[2]) will. Die Individualität darf nicht zum Tyrannen werden, der das ältere Prinzip der gleichmäßigen Volksbildung und der harmonischen Entwicklung beseitigt, noch soll unsere Forderung ein Deckmantel für die wirklichen Fehler der Jugend sein, deren verkehrte Neigungen und bedenklichen Besonderheiten schrankenlos ins Kraut schießen möchten. Solches Verlangen mußte natürlich abgewiesen werden. Es ist kein Gemeinschaftsleben möglich, ohne Unterordnung unter allgemeine Bestimmungen und Ziele, und es kann in der besten Schule nicht davon abgegangen werden, daß der einzelne ein Stück seiner Persönlichkeit dem großen Besten zum Wohle opfert, damit er, wie *Matthias* so hübsch sagt,[3]) nach Angleichung an den Mikrokosmos der Schule dem Makrokosmos der Gesellschaft, des Staates und der weiten Welt sich fügen lerne. Nur soll die Schule davor bewahrt bleiben, daß alle Schüler wie ein gleichmäßiges Material behandelt und der einzelne gleichsam in das Prokrustesbett des allgemeinen Schemas eingespannt werde. Offizielle Ziele müssen sein, und es wird auch allezeit einen »Durchschnitt« geben, der diese Ziele erreicht. Aber man soll nicht, was darüber hinaus will oder dahinter zurück bleibt, vernachlässigen und die »Mittelsorte« mechanisch antreiben. Das gäbe eine Schule ohne Freiheit und ohne Freude. Der Sinn der maßvollen Individualisierung wird

---

[1]) »Der Türmer«, 1906, Juliheft.

[2]) Einleitung S. 141.

[3]) Praktische Pädagogik S. 225.

immer der bleiben müssen, die schädlichen Wirkungen des Massenunterrichts zurückzuhalten, Achtung auf den einzelnen zu nehmen und ihn einem seinen Gaben entsprechenden Lebensziele entgegenzuführen; denn

> In jedem lebt ein Bild des, was er werden soll;
> Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.
>
> (*Rückert*, Weisheit des Brahmanen.)

Schluß.

Zum Schluß sei noch ein Gesichtspunkt herangezogen, der die wirklich große Bedeutung des Individualitäts-Prinzips von einem höheren Gesichtspunkte erweist. Das Leben ist es, das uns nötigt, danach zu handeln, wenn wir nicht von psychologischer und pädagogischer Seite her dazu verpflichtet würden. Wo ist heute noch das sorgsam erziehende Haus, die liebevoll kinderpflegende Familie zu finden? In den Volksschichten, die die Volksschule bevölkern, geht die Erziehung der Kinder mit Riesenschritten zurück, wofür die moderne industrielle Erwerbsweise am meisten verantwortlich zu machen ist. Je lückenhafter die Familienerziehung, desto eindringlicher müßte die Schule auf Erziehung hinarbeiten. Und eine Handhabe dafür bietet sich in der Berücksichtigung der kindlichen Eigenart. Fassen wir das Kind als künftige Persönlichkeit auf, so verbietet sich das Schematisieren von selbst. Und dann: das Leben braucht, fordert Persönlichkeiten! Wir brauchen Wißbegierige, die ihre Kräfte für die Fortentwicklung der Wissenschaft einsetzen — die Erziehung vernichte die Neugier nicht; brauchen Zurückgezogene, die im Stillen die Welt bereichern — man darf die Scheuen nicht tadeln; brauchen mutige Führer der Gesellschaft — sie kündigen sich oft als kecke, vorlaute Jungen an; bedürfen des mutigen Mannes, der sein Leben freiwillig dem Wohl des Ganzen weiht — der rechte Erzieher sieht ihn in dem Tollkühnen, Leichtsinnigen heranwachsen! Ja, Achtung und Verdienst,

darum Glück und Zufriedenheit beruhen in der Persönlichkeitsempfindung, wie *Goethe* sagt:

> Volk und Knecht und Überwinder,
> Sie gestehn zu jeder Zeit,
> Höchstes Glück der Erdenkinder
> Sei nur die Persönlichkeit.

Dem Vorwurf: die Natur schafft Persönlichkeiten, die Erziehung hebt sie wieder auf,[1]) soll die Schule keine Unterlage bieten, denn mit Recht wird man auch in Zukunft die Leistungen der Schule nicht daran werten, ob ein Quantum Wissen mehr oder weniger verarbeitet wird, sondern an der wahren, echten, individuellen Menschenbildung. Darum nehmen wir für uns in Anspruch, was *F. Hebbel* nennt ein

Höchstes Gebot:

> Hab Achtung vor dem Menschenbild
> Und denke, daß, wie auch verborgen,
> Darin für irgend einen Morgen
> Der Keim zu allem Höchsten schwillt!
>
> Hab Achtung vor dem Menschenbild
> Und denke, daß, wie tief es stecke,
> Ein Hauch des Lebens, der ihn wecke,
> Vielleicht aus deiner Seele quillt!
>
> Hab Achtung vor dem Menschenbild!
> Die Ewigkeit hat eine Stunde,
> Wo jegliches dir eine Wunde,
> Und, wenn nicht die, ein Sehnen stillt!

---

[1]) *L. Gurlitt*, Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. S. 27.

Literaturverzeichnis.

»Bibliothek der katholischen Pädagogik«, herausgegeben von *F. X. Kunz.*

Bd. 2: *M. Vegius* »Erziehungslehre« und *Aeneas Sylvius* Traktat über die »Erziehung der Kinder«.

Bd. 8: Ausgewählte Schriften des *Desiderius Erasmus; Joh. L. Vives* pädagogische Schriften.

Bd. 11: Ausgewählte pädagogische Schriften der Jesuiten *Perpiña, Bonifacius* und *Posserin.*

Bd. 12: Prof. *Achilles* Theoretische und praktische Pädagogik.

Bd. 13: *Sailers* »Erziehung für Erzieher«.

»Bibliothek pädagogischer Klassiker«, herausg. von *F. Mann.*

Bd. 8: *Joh. Fr. Herbarts* Pädagogische Schriften (1. Band).

Bd. 10: *Joh. Amos Comenius* Große Unterrichtslehre.

Bd. 38: Adolf Diesterweg (3. Bd.).

»Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften«, herausgegegen von Dr. *J. Gansen*, Dr. *A. Keller* und Dr. *B. Schulz.*

Bd. 2: *Fénelon*, Über die Erziehung der Mädchen.

Bd. 8: *A. H. Franckes* wichtigste pädagogische Schriften.

»Bibliothek der Gesamtliteratur des In- und Auslandes.«

Nr. 1353—56: Umriß päd. Vorlesungen von *Joh. Fr. Herbart.*

Diesterwegs »Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer«. 6. Auflage herausgegeben von *K. Richter.* Frankfurt 1890.

Thompson, H. B., Vergleichende Psychologie der Geschlechter. Autorisierte Übersetzung von *J. E. Kötscher.* Würzburg 1905.

»Internationale Pädag. Bibliothek«, herausg. von *Chr. Ufer.*

Bd. 1: *Compayre*, Die Entwicklung der Kindesseele.

Bd. 3: *Demoor*. Die anormalen Kinder.

Bd. 4: *Hall*, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik.

»*Schroedels* pädagogische Klassiker.«

Jean Jaques Rousseau, Bd. 3.

Lay, Dr. *W. A.*, Experimentelle Didaktik. I. Allgem. Teil. Wiesbaden 1903.

Lay, Dr. *W. A.*, und *Meumann*, Prof. Dr. *E.*, Die experimentelle Pädagogik. I. u. II. Bd. III. Bd. 1. u. 2. Heft.

Franke, Dr. *E.*, Über Vorstellungs-Elemente und Aufmerksamkeit. Augsburg 1905.

Schmidt, Dr. *A.*, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.

Ziller, T., Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Auflage herausgegeben von *O. Ziller.* Langensalza, ebenda, 1901.

Wilhelm v. Humboldts Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften. 1. Bd. Berlin 1903.

Rein, Prof. *W.*, Pädagogik in systemat. Darstellung. 2. Bd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.

Kellner, Dr. *L.*, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. 16. Auflage. Essen 1903.

Münch, *W.*, Geist des Lehramts. 2. Auflage. Berlin 1905.

— —, Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin 1906.

Matthias, Dr. *A.*, Praktische Pädagogik. 2. Auflage. München 1903.

Gurlitt, *L.*, Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. Leipzig 1905.

— —, Erziehung zur Mannhaftigkeit. Berlin 1906.

Mittenzwey, *L.*, Die Pflege der Individualität in der Schule. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.

Bötte, Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen seine Schüler. Langensalza, ebenda, 1902.

Michels, Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Kempten 1901.

Kapff, Dr. *E.*, Die Erziehungsschule. Stuttgart 1906.

Haufe, Dr. *E.*, Das Evangelium der natürlichen Erziehung. Leipzig 1904.

Henck-Traudt, Schafft frohe Jugend! W.-Jena 1904.

Clemenz, Lehrbuch der Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Breslau 1906.

Arnold, Schopenhauers pädagogische Ansichten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.

Löwe, Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre. Hannover 1899.

Horvath, Erziehender Unterricht. Leipzig 1900.

Mittendorf. Pädagogischer Frühling. Braunschweig 1906.

Ostermann, Dr. *W.*, und *Wegener*, *L.*, Lehrbuch der Pädagogik. 1. Bd. 1. Teil. 12. Auflage. Oldenburg 1902.

Jahn, Dr. *M.*. Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik 4. Auflage. Leipzig 1904.

Martig, *E.*, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. 6. Auflage. Bern 1903.

Gerlach, *O.*, Pädagogische Psychologie und Logik. Breslau 1906.

Sully, Dr. *J.*, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Übersetzt von Dr. *J. Stümpfl.* Leipzig 1898.

Krieg, Dr. *C.*, Lehrbuch der Pädagogik. 3. Aufl. Paderborn 1905.

Lüer, *A.*, Die Volksschul-Erziehung im Zeitalter der Sozialreform. Leipzig 1899.

Nieden, Dr. *J.*, Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage. 4. Auflage. Straßburg 1903.

Willmann, Dr. *O.*, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 3. Auflage. Braunschweig 1903.

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 4. Bd. Artikel »Beobachtung« und »Individualität«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.

Maetschke, Die Bedeutung, Einrichtung und Führung von Schülercharakteristiken (mit Personalbogen). Breslau, Priebatsch, 1907. 40 Pf.

Im Anhang geben wir ein Beispiel eines Personalbogens nach *Maetschke*.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgegeben von *Flügel*, *Just* und *Rein*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 13. Jahrgang. Nr. 11. S. 497 ff.

Anhang:

Schema eines Personalbogens.

NB. Dieser Personalbogen, verfaßt von *W. Maetschke*, ist von Priebatsch' Buchhandlung in Breslau zu beziehen; 1 Stck. 10 Pf., von 25 Stck. an je 5 Pf.

Nr. des Hauptbuchs: .... Ev. Kath. .... Schule zu: ....

Name des Kindes: ....

Geburt: Zeit und Ort: ....

Taufe: Zeit und Ort: ....

Name, Stand und Wohnung der Eltern oder Pfleger: ....

....

Konfession des Vaters: .... der Mutter: .... des Kindes: ....

Schuleintritt: ....

Schulaustritt (Zeit — Ursache): ....

Die jährlichen Zensuren und Versäumnisse. Schulbesuch.

Schul-jahr	Klasse Abt. Platz	Sittliches Betragen	Fleiß	Aufmerksamkeit	Religion	Lesen	Sprachlehre	Aufsatz	Rechnen Raumlehre	Naturkunde	Geographie	Geschichte	Schreiben	Zeichnen	Gesang	Turnen (Handarbeit)	Wieviel Tage a) krank b) entschuldigt c) ohne Entschuldigung	Bestrafung unentschuldigte Versäumnis
																	k. e. o.	
																	k. e. o.	

																	k. e. o.	
																	k. e. o.	
																	k. e. o.	
																	k. e. o.	
																	k. e. o.	
																	k. e. o.	

Aufnahme des Schülers: Gesundheitszustand, — Körperliche Mängel, oder Gebrechen — Sprachgebrechen (Stottern — Stammeln) — Augen- oder Ohrenleiden — Geistige Abnormität (Schwachsinn) — Folgen von Kinderkrankheiten — Krämpfe (Epilepsie) usw. — Temperament — usw.

Elternhaus: (Soziale Stellung — Charakter — Häusliches Leben — Relig. Leben — Kinderzucht.)

Aus dem Schul- und häuslichen Leben des Schülers.*)

*) Ungehorsam, Eigensinn, Widersetzlichkeit — Naschhaftigkeit, Verschwendung, Betrug, Diebstahl — Unverträglichkeit, Zanksucht, Roheit (Tierquälerei, Baumfrevel) — Unwahrhaftigkeit (Lüge, Verleumdung) — Unsittlichkeit — Unpünktlichkeit, Unordnung, Unsauberkeit — Unhöflichkeit.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken?

Von

O. Dietrich,
Rektor in Langensalza.

Pädagogisches Magazin, Heft 308.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Einer der wichtigsten, schroffsten und folgenschwersten Übergänge in der Entwicklung eines Menschen ist wohl derjenige aus der Schule ins Leben, aus der Kindheit in den Kreis der Erwachsenen. Die erziehliche Einwirkung der Lehrer und vieler Eltern, dieser Führer während der Jahre der Kindheit, hört mit dem Tage der Konfirmation, soweit es sich um die schulentlassene männliche Jugend handelt, in vielen Fällen fast ganz auf. In eine neue, ihm noch unbekannte Welt tritt der Jugendliche nach der Schulentlassung ein; frei und ungebunden fühlt er sich zum erstenmale. Dazu verlassen viele Tausende von ihnen oft schon wenige Tage nach Palmarum das Elternhaus, den Heimatsort; in die Stadt beziehungsweise Großstadt führt der breite Zug der Schulentlassenen. Die Berufswahl geschieht bei den Konfirmanden oft ganz oberflächlich; andere treten in die Zunft der ungelernten Berufe als Gelegenheitsarbeiter, Laufbursche, Hausknecht ein. Da die Lehrherrn heute nur noch in seltenen Fällen die Lernenden in ihr Haus aufnehmen — bei der großen Zahl der jugendlichen Fabrikarbeiter ist das von wenigen Ausnahmen abgesehen immer ausgeschlossen, so sind viele der Jugendlichen, die nach der Konfirmation nicht im Heimatsorte wohnen bleiben, gezwungen, sich selbst Wohnung und Kost zu suchen. Und wie vielen Gefahren sind diese jungen Kostgänger oftmals ausgesetzt! Gefällt dem Schulentlassenen der zuerst erwählte Beruf nicht, sagt ihm die wohlgemeinte Strenge des Lehrherrn nicht zu,

bietet ihm der neue Wohnort nicht genug Vergnügen, so wird ein neuer Beruf ergriffen, nach einer anderen, möglichst großen Stadt gezogen, und nun beginnt jenes unruhige Wandern und Umhertreiben der jungen Leute. Auf diese jungen Menschenkinder, die in den für ihre gesamte Entwicklung so wichtigen Jahren oftmals ohne erziehliche Einwirkung, ohne jegliche Fortbildung des Geistes bleiben und häufig sich selbst überlassen sind, stürmt nun alles ein: die Welt mit ihren Vergnügungen und Gefahren, gewissenlose Verführer, die alle wohlgemeinten Ratschläge des Elternhauses und der Schule dem Jugendlichen aus dem Sinn zu reden suchen, die zu einem rechten Genießen des Lebens auffordern mit dem Hinweise, daß jeder Mensch nur einmal jung sei. Und ist es nicht tief zu beklagen, daß manche Eltern sogar so schwach sind, ihren eben aus der Schule entlassenen Knaben volle Freiheit in der Teilnahme an allen weltlichen Genüssen zu gewähren? An Zeit zum Vergnügen mangelt's den Jugendlichen wahrlich nicht! Um 7 bezw. 8 Uhr ist täglich Feierabend, dazu kommen die langen Sonn- und sonstigen Feiertage. Ja, kein Mensch lebt so sorglos, frei und ungebunden wie die aus der Schule entlassene männliche Jugend; auch Geld verdient dieselbe früh genug. Sind nun die jungen Leute, wenn sie sich allein überlassen bleiben, stark genug, um den auf sie einstürmenden Versuchungen mannhaft Widerstand zu leisten, um aus eigener Kraft zur Führung eines ordentlichen Lebenswandels zu gelangen, um selbst dafür zu sorgen, daß ihr Wissen befestigt und vervollständigt werde, damit die mühsame Arbeit der Schule keine vergebliche war? Ach, wie viele der Schulentlassenen werden von dem verheerenden Strome mit fortgerissen; so mancher Jüngling, der in der Schule zu den schönsten Hoffnungen berechtigte, ist auf den Weg des Verderbens geraten und untergegangen. Wie beschäftigen sich denn die Jugendlichen am Feierabende und Feiertage? Ein gutes Buch zur Hand zu nehmen, um sich in seinen Inhalt zu vertiefen, um seine Mahnungen

zu beherzigen, das geschieht wohl von nur wenig Schulentlassenen. Ein großer Teil derselben verlebt die Sonn- und Feiertage in der durchräucherten Gaststube, wo oftmals Gespräche geführt werden, die Gift für den jugendlichen Geist sind, oder auf dem mit seinen Freuden und Verführungen der Jugend winkenden Tanzsaale. Dem Tabak- und Alkoholgenuß wird zum großen Schaden für den in der Entwicklung stehenden Körper gleich nach der Konfirmation in ausgedehntestem Maße gehuldigt. Und wochentags am Feierabend treibt sich die schulentlassene männliche Jugend in den öffentlichen Anlagen, auf Straßen und Plätzen umher, um durch flegliches Betragen die Erwachsenen zu belästigen, um durch unsittliches Reden und Treiben öffentlichen Ärger und Anstoß zu erregen, um durch spöttische Bemerkungen sich pietätlos gegen Alter, Staat und Kirche zu erweisen. Oftmals schon einige Jahre nach der Schulentlassung kommt ein in den Strudel des Lebens Hineingerissener zum erstenmale mit dem Strafgesetze in Berührung. Vor allem in der Nacht vom Sonntage zum Montage lassen sich manche der Jugendlichen unter dem Einflusse des Alkohols Übertretungen zu Schulden kommen. Wegen Diebstahls, Sachbeschädigung, Körperverletzung, ruhestörenden Lärmens und Übertretung des 6. Gebotes stehen dann diese Burschen im Alter von 14—20 Jahren vor Gericht. Die Verhandlungen, von denen die Tageszeitungen berichten, reden eine ernste, herzergreifende und überzeugende Sprache von der Roheit und sittlichen Verdorbenheit, die bei einem großen Teile der schulentlassenen Jugend zu finden sind. Und muß einem nicht das Herz bluten, wenn statistische Erhebungen ergeben, daß unter den Verbrechern, daß sogar unter den Selbstmördern die Jugendlichen im Alter von 14—20 Jahren einen hohen Prozentsatz bilden! Wie wird das enden, wenn's so weitergeht? Was soll aus einem Volke werden, dessen Jugend, die Zukunft des Landes, in immer weiteren Kreisen von dem verderblichen Gifte der Roheit und sittlichen Verdorbenheit, der Entfremdung von Kirche

und Staat ergriffen wird? Soll eine Änderung eintreten, so darf die schulentlassene männliche Jugend sich in ihrer Freizeit nicht mehr allein überlassen bleiben. Die jungen Leute müssen in den Jahren nach der Konfirmation zu einem rechten Gebrauche ihrer Freistunden angeleitet werden und eine planmäßige Fortbildung erhalten, die eine Erweiterung und Vertiefung des in der Volksschule erlangten Wissens erstrebt, sonst wird dasselbe in den 6 Jahren vom Schulaustritt bis zum Heereseintritt in erschreckendem Maße zusammenschrumpfen, sonst werden diese jungen Menschenkinder einst nicht reif sein für die Ausübung ihres Berufes, nicht reif für die Bestimmung, Bürger einer Gemeinde, eines Staates zu sein. Die schulentlassene männliche Jugend muß eine Fürsorge erfahren, damit nicht unter dem verderblichen Einflusse der Jugendverführer die geistige und sittliche Entwicklung der Jugendlichen in falsche Bahnen geleitet wird. In erster Linie ist diese Fürsorge in jenem Zeitraume Aufgabe der Eltern und Lehrherrn; aber manche von ihnen vermögen diese große und schwere Aufgabe nicht allein zu lösen, anderen fehlt's an gutem Willen, an der nötigen Zeit. Soll das Werk der Fürsorge rechte Erfolge zeitigen, soll es der gesamten schulentlassenen männlichen Jugend zu gute kommen, so sind viele Helfer notwendig, die das Elternhaus und die Lehrherrn bei dieser fürsorgenden Arbeit unterstützen. Behörden und Vereine, Kirche und Schule, sie alle müssen mitschaffen, daß die schulentlassene männliche Jugend in den Jahren vom Schulaustritt bis zum Heereseintritt vor den drohenden Gefahren, vor dem Mißbrauche der Mußestunden bewahrt bleibe, durch Belehrung, passenden Umgang, angemesene Unterhaltung zweckmäßig fortgebildet und für ihre Bestimmung in der bürgerlichen Gesellschaft erzogen werde. Auf die Mitwirkung der Schule ist hoher Wert zu legen; denn der Lehrer kennt manchen der Jünglinge von der Schulzeit her und wird auch nach seiner Vorbildung die Zwecke der Jugendfürsorge am besten zu fördern ver-

mögen. Wie kann nun die Schule sich fürsorgend der schulentlassenen männlichen Jugend annehmen?

In jedem Jahre entläßt die Schule eine große Schar von Knaben mit ernsten Mahnungen für die Lebenswanderschaft, mit den besten Wünschen für die Zukunft. Wird die Saat auch Früchte bringen in dem von der Schule erhofften Sinne? Werden all' die guten Ratschläge von dem Schulentlassenen auf seinem Lebenswege befolgt werden? so fragt sich wohl der Lehrer- Säemann. Beobachtet man einmal die jungen Leute in den ersten Jahren nach der Schulentlassung, so ergibt sich die betrübende Tatsache, daß manche der Jugendlichen oft schon nach Wochen oder Monaten ihren zuerst erwählten Beruf aufgeben, daß andere gar bald den Lehrherrn verlassen und nach einer neuen Wirkungsstätte eilen, daß das Wandern der Schulentlassenen nach den Großstädten immermehr überhand nimmt. Wie sind diese auffälligen Erscheinungen zu erklären? Nicht immer ist der Grund dafür nur im Charakter des Jugendlichen allein zu suchen; auch die verkehrte Berufswahl, die Wahl eines ungeeigneten Lehrherrn tragen mit Schuld daran. Wie wenig Sorgfalt üben doch manche Eltern bei der Wahl des Berufes für den Sohn und bei der Wahl seiner künftigen Arbeitsstätte. Und doch ist es für das künftige Leben des Schulentlassenen außerordentlich bedeutungsvoll, wenn derselbe seinem zuerst erwählten Berufe treu bleibt. Ein junger Mensch, der den Beruf, den Lehrherrn häufig wechselt, wird es im Leben nur schwerlich zu etwas Rechtem bringen; mürrisch und unzufrieden mit sich selbst und seinem Schicksale, wankelmütig und unzuverlässig wird er nicht treu in seiner Arbeit sein, keine Ausdauer haben, ein Werk zur Vollendung zu bringen und nur in den seltensten Fällen ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft, ein guter Staatsbürger werden. Diesem oftmaligen Berufswechsel mit seinen für die Jugend verderblichen Folgen vorzubeugen, wird die erste Aufgabe der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend sein.

Bisher wählten in vielen Fällen die Eltern den Beruf allein, oder überließen diese Wahl besorgten Verwandten, zuweilen gar dem Sohne selbst. Da die Eltern häufig nicht die nötige Sorgfalt anwenden, so bedarf das Elternhaus bei diesem wichtigen Schritte dringend eines Beraters. Und nichts liegt näher, als daß diejenige Anstalt mitwirke, die den Knaben 8 Jahre lang in ihrem schützenden Arme hegte und pflegte — die Schule. Der Lehrer, der die körperliche und geistige Beschaffenheit seiner Schüler genau kennt, oft klarer erkennt als die eigenen Eltern, ist der berufenste Mann, das Elternhaus erfolgreich zu unterstützen, wenn die Frage der Berufswahl ihre rechte Erledigung finden soll. Gar vielerlei gilt es bei der Wahl eines Berufes zu bedenken. Die körperliche Kraft und Gewandtheit des Jugendlichen sind zu berücksichtigen, seine Leistungen in den wichtigsten Fächern zu prüfen, seine Begabung ins Auge zu fassen, seine Vorliebe für den einen oder anderen Beruf zu erkunden; es ist zu überlegen, ob die Vorbedingungen für den in Frage kommenden Erwerbszweig auch vorhanden sind. Des weiteren müssen Erwägungen angestellt werden, ob der zu erwählende Beruf dereinst ein gutes Fortkommen verbürgt, oder ob derselbe wegen Überfüllung nicht zu empfehlen ist, aus wirtschaftlichen Gründen als ungeeignet erscheinen muß. Jeder Lehrer kann und wird gern das Elternhaus bei der Wahl eines Berufes für den Sohn unterstützen. Die reichen Erfahrungen des Jugenderziehers, sein Leben und Wirken mitten unter dem Volke, seine Kenntnisse von den Vorzügen und Nachteilen der verschiedenen Berufszweige, von der körperlichen und geistigen Beschaffenheit seiner Schüler befähigen ihn ganz besonders, für die bald zur Entlassung Kommenden den geeigneten Beruf mit auszuwählen und dadurch zugleich Fürsorge für die aus der Schule abgehende männliche Jugend zu üben. Wie kann nun die Schule bei der Berufswahl mitwirken? Zunächst sollte der Lehrer den Konfirmanden einige Belehrungen über die Berufsarten, die vor allem

für seine Schüler in Frage kommen, geben. Weiter muß eine Einwirkung auf die Eltern der Konfirmanden erstrebt werden. Dem Lehrer auf dem Lande wird es leicht möglich sein, mit den einzelnen Eltern der abgehenden Schüler zu verhandeln und so dem Elternhause mit wohlgemeinten Ratschlägen zur Seite zu stehen. Der Lehrer in der größeren Stadt schlage einen andern Weg ein, um auf die Eltern bei der Berufswahl einzuwirken. Er veranstalte im letzten Schuljahre vor der Entlassung einen Elternabend und behandele auf demselben als Vortrag die Frage: Was soll der Knabe werden? In der anschließenden Unterredung können dann die einzelnen Fragen und Wünsche der Eltern Berücksichtigung finden; auch einige Angaben über die augenblickliche wirtschaftliche Lage der wichtigsten Berufszweige dürfen nicht fehlen. Ein recht lebhafter Gedankenaustausch zwischen Schule und Haus an einem solchen Abend würde eine segensreiche Einwirkung auf die Berufswahl ausüben. Vor allem sollte es der Lehrer zu erreichen suchen, daß die Eltern ihren Knaben nach der Konfirmation in einen bestimmten Beruf eintreten lassen, damit der Jugendliche nicht den Kreis der ungelernten Arbeiter, der Arbeiter mit so vielfach wechselnder Beschäftigung noch vergrößern hilft. Die Glieder dieses eigentümlichen Berufes, die sich schon frühzeitig frei fühlen, die ihre Arbeitskraft nach Belieben bald hier, bald da anbieten, die über eine verhältnismäßig hohe Einnahme und über viel Freizeit uneingeschränkt verfügen, drängen sich gar bald nach der großen Stadt, führen dort ein zweifelhaftes Dasein, haben oftmals eine unsichere Stellung inne, geraten unter dem Einflusse schlechter Arbeitskameraden leicht auf die abschüssige Bahn; und gar viele dieser ungelernten Arbeiter bilden den Auswurf der Menschheit in der Großstadt. Wenn unter dem Einflusse der Schule alle konfirmierten Knaben einen bestimmten Beruf erlernen, dann ist ein großes Stück Arbeit im Dienste der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend getan. Ferner kann der

Lehrer die Presse, diese gewaltige Macht, benutzen, um die Berufswahl der Eltern zu beeinflussen. Beim Beginn des Winterhalbjahrs veröffentliche er in der am meisten gelesenen Zeitung des Bezirkes Aufsätze über die einzelnen Berufe, über die Vorbedingungen zu denselben. Wenn des öfteren derartige Artikel in der Heimatszeitung Aufnahme finden würden, dann könnte so mancher Vater, der zur Teilnahme an einem Elternabende oder zu einem Gespräche mit dem Lehrer nicht zu bewegen ist, gute Anregungen für die Berufswahl erhalten. Um eine gleichmäßigere Verteilung der Schulentlassenen auf die einzelnen Berufe zu erreichen und die Überfüllung eines Berufszweiges nach Möglichkeit zu verhindern, wird es sich empfehlen, in jeder Schule alljährlich eine statistische Erhebung über die von den Korfirmanden erwählten Erwerbszweige anzustellen. Die Ergebnisse müßten der Handwerkskammer des Bezirkes eingereicht werden. Wenn dann diese die Zusammenstellung veröffentlichte und als wertvolle Ergänzung dazu eine Übersicht über die in den einzelnen Berufen des Bezirkes zu besetzenden Lehrstellen anschließen würde, so wäre auf solche Weise ein Wegweiser für die Berufswahl geschaffen, für Eltern und Lehrer von hoher Bedeutung. Ohne die tatkräftige Mitarbeit der Schule kann eine derartige Berufsstatistik nicht entstehen. Unter den vor der Entlassung stehenden Kindern bedürfen im besonderen die Waisen eines Beistandes bei der Berufswahl. Es ist in erster Linie Pflicht des Gemeinde-Waisenrates, des Vormundes, sich dieser Kinder fürsorgend anzunehmen. Aber gern wird jeder Lehrer durch genaue und bestimmte Angaben den Vormund bezw. Gemeinde-Waisenrat unterstützen, damit die Berufswahl auch diesen armen, schon in der Jugend alleinstehenden Kindern zum Segen gereiche. Noch viel umfangreicher könnte sich die Fürsorge des Lehrers für diese Waisen gestalten, wenn erst die Forderung des Amtsrichters *Fleck*-Rheydt erfüllt worden wäre: »Dem Waisenrate müssen möglichst viele Lehrer angehören.« Geradezu vor-

bildlich und in jeder Hinsicht nachahmenswert ist die segensreiche Arbeit des freiwilligen Erziehungsbeirates für schulentlassene Waisen in der Hauptstadt des deutschen Reiches, Berlin. Damen und Herren aller Stände, darunter auch eine stattliche Anzahl Lehrer, haben sich zu diesem freiwilligen Erziehungsbeirate vereinigt. Sie haben einen Lehrstellennachweis eingerichtet, halten in jedem Jahre eine Berufswahlkonferenz ab, unterstützen die Waisen bei der Wahl des Berufes, sorgen für Unterbringung bei einem tüchtigen Lehrmeister, suchen nach Möglichkeit ihren Zöglingen die sonst verschlossenen besseren Berufe zu öffnen, besuchen während der Lehrjahre des öfteren den Lehrherrn und überwachen auch das Tun und Treiben der jungen Leute in der freien Zeit. Es ist hochanerkennenswert, daß diese frühverwaiste und darum im wilden Getriebe der Großstadt besonders gefährdete Jugend in den wichtigsten Jahren der Entwicklung die Fürsorge jenes freiwilligen Erziehungsbeirates erfährt, und es wäre wünschenswert, daß recht viele Städte dem Vorbilde des Berliner Erziehungsbeirates nachfolgten. Aber nicht nur bei der Berufswahl bedarf das Elternhaus die Unterstützung der Schule; auch auf die Wahl des Lehrmeisters sollte der Lehrer einen Einfluß auszuüben versuchen, damit diese Wahl in Zukunft von den Eltern mit mehr Sorgfalt vorgenommen werde, als es bisher geschehen ist. Auf dem schon einmal erwähnten Elternabend, während eines Besuches im Elternhause, bei einem Zusammentreffen mit dem Vater oder der Mutter eines Konfirmanden im Schulhause, bietet sich dem Lehrer Gelegenheit, auch nach dieser Seite den Eltern ein rechter Berater zu sein. Es muß den Eltern ans Herz gelegt werden, daß sie, falls der Sohn nach der Schulentlassung den Heimatsort verläßt, nur einen Lehrherrn wählen, der seinem Lehrlinge zugleich Wohnung und Nahrung gibt — einen Meister, der die jungen Leute am Sonntage nicht sich selbst überläßt, sondern auch nach dem Treiben derselben an diesem Tage fragt, wohl auch einmal einen

Spaziergang mit ihnen am Sonntag-Nachmittag durch Gottes herrliche Natur unternimmt — einen Meister, der zuweilen am Abend von seinen Wanderungen als Geselle berichtet oder aus einem guten Volksbuche vorliest — einen Meister, der seine Lehrlinge nicht als Mädchen für alles benutzt, vielmehr die berufliche Ausbildung derselben als Hauptsache betrachtet — einen Meister, der nicht eine zu große Zahl von Lehrlingen in seiner Werkstatt beschäftigt, sondern nur wenige Lehrlinge aufnimmt und sich mit jedem recht viel und eingehend beschäftigen kann — einen Meister, der dem segensreichen Arbeiten der Fortbildungsschule nicht kühl und verschlossen gegenüber steht, vielmehr seine Lehrlinge zum regelmäßigen Besuche dieser für das Aufblühen und Gedeihen des Handwerks so wichtigen Schule anhält und zu einem gesitteten Betragen während der Unterrichtsstunden ermahnt. Wenn alle Eltern, beeinflußt durch die Schule, so sorgfältig bei der Wahl eines Lehrherrn vorgehen würden, wenn nach dem Vorbilde der Regierung zu Baden auch in anderen Ländern diejenigen Meister eine staatliche Unterstützung bekämen, die den Lehrlingen gleich Wohnung und Kost geben, wenn es erreicht werden könnte, daß möglichst alle Fabrikbesitzer Wohnhäuser für die jugendlichen Arbeiter bauten, so würde das Schlafstellenwesen mit seinen großen Gefahren für die Gesundheit und den Charakter der jungen Leute eine wesentliche Einschränkung erfahren, und dann würden viele der männlichen Schulentlassenen vor so manchem Mißbrauche ihrer Mußestunden bewahrt bleiben. So kann die Schule bei der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend zuerst dadurch mitwirken, daß sie das Elternhaus, den Vormund bezw. Gemeinde-Waisenrat unterstützt, wenn der Beruf und der Lehrmeister für einen Schulentlassenen gewählt werden sollen. Die von dem Lehrer auszuübende Tätigkeit wird noch im letzten Schuljahre, also vor der Entlassung geschehen müssen.

Werden alle Schulen in der hier ausgeführten Weise ihren vollen Einfluß geltend machen, dann werden sich die Früchte dieser fürsorgenden Arbeit gar bald zeigen. Das häufige Wechseln des Berufes und des Lehrmeisters wird mehr und mehr aufhören; die Zahl der ungelernten Arbeiter wird kleiner werden, das Schlafstellenwesen wird abnehmen, und manches Elternhaus wird mit dankerfülltem Herzen dem Lehrer im Geiste die Hand drücken für die Unterstützung bei der Berufswahl, bei der Wahl des Lehrmeisters und für die hierdurch mit veranlaßte Bewahrung der Schulentlassenen vor den der Jugend drohenden Gefahren.

Eine große Zahl der schulentlassenen männlichen Jugendlichen erhält bisher nach der Konfirmation keine weitere Fortbildung; es ist unausbleiblich, daß ihnen im Laufe der Jahre auch so manches von dem in der Schule Erlernten verloren geht. Unter diesem Mangel an Wissen haben die jungen Leute in ihrem weiteren Leben oft schwer zu leiden, ja ihr Fortkommen wird hierdurch sehr beeinträchtigt. Wie kann hier Abhilfe geschaffen werden? Die Schulentlassenen werden nur selten aus eigener Kraft zu einer Befestigung und Erweiterung des in der Schule erhaltenen Wissens gelangen. Darum wird es eine fernere Aufgabe der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend sein, dieselbe auch noch nach der Konfirmation planmäßig fortzubilden. Damit die aus der Schule Entlassenen dereinst zu brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft werden, zu treuen Bürgern der Gemeinde und des Staates, damit sie den erhöhten Anforderungen gewachsen sind, die das Leben heute auch an den einfachsten Handwerksmeister stellt, damit die in der Schule erworbenen Kenntnisse nicht verloren gehen, vielmehr eine Erweiterung und Vertiefung erfahren mit besonderer Berücksichtigung des erwählten Berufes, ist für die Jahre nach der Schulentlassung eine Veranstaltung

unumgänglich notwendig, die neben der praktischen Ausbildung im Kaufladen, in der Schreibstube, in der Werkstatt und in der Fabrik eine planmäßige Weiterbildung des Geistes erstrebt, und das kann nur die Fortbildungsschule sein. Wie der Sohn der besser situierten Familie, der jahrelang nach der Konfirmation noch im Elternhause bleibt, oft bis zum 20. Lebensjahre unter dem erziehlichen Einflusse einer höheren Schule steht, so bedarf auch der schulentlassene Jugendliche, der häufig schon mit der Konfirmation das Elternhaus verläßt, in den Jahren nach dem Schulaustritt dringend der erziehlichen Einwirkung der Fortbildungsschule, sonst werden diese jungen Leute einst nicht reif sein für ihre Bestimmung in der bürgerlichen Gesellschaft. Obligatorisch oder fakultativ? Da die obligatorische Fortbildungsschule im Vergleich zur fakultativen eine konstantere Schülerzahl aufzuweisen hat, mehr Autorität ausüben kann und auch hinsichtlich der Erfolge der letzteren Schulart über ist, so ist für die gesamte schulentlassene männliche Jugend in Stadt und Land die obligatorische Fortbildungsschule zu fordern. Diese Schule ist für unsere Zeit eine soziale Notwendigkeit. Der so früh verstorbene Leipziger Fortbildungsschuldirektor *Pache* bezeichnet die obligatorische Fortbildungsschule als das wichtigste Organ der Jugendfürsorge. Wenn alle anderen Vereinigungen, die sich der Jugend fürsorgend annehmen wollen, den Jugendlichen erst nachgehen müssen, um sie zu sammeln, um immer weitere Kreise derselben für ihre Bestrebungen zu gewinnen, so hat die Fortbildungsschule viel voraus; denn alle die jungen Leute sind in den ersten Jahren nach der Konfirmation gezwungen, die angesetzten Unterrichtsstunden zu besuchen und werden so den fürsorgenden Einfluß dieser Schule erfahren. In ihr findet nun im besonderen die Schule Gelegenheit, Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend zu üben; denn den Unterricht in dieser Schule erteilt fast durchgängig der Lehrer. Zur Ausführung der schwierigen Unterrichts- und Erzieherarbeit in der obligatorischen

Fortbildungsschule ist der Lehrer in hervorragendem Maße geeignet; denn er steht im fortgesetzten, lebhaften Verkehre mit dem Volke und wird infolge seiner Beziehungen zu den Bewohnern in Stadt und Land gern den Zutritt zu den einzelnen Werkstätten erhalten, um aus eigener Anschauung Kenntnisse für die Erteilung jenes Unterrichts zu gewinnen; ferner zeichnet sich gerade die Lehrerschaft durch ein im hohen Grade vorhandenes Streben nach Weiter- und Fortbildung aus; auch die Vorbildung des Jugenderziehers befähigt ihn für den in der Fortbildungsschule zu erteilenden Unterricht; dazu kennt der Lehrer manche der Jugendlichen aus ihrer Schulzeit, und das ist für ein gedeihliches, erfolgreiches Schaffen in der Fortbildungsschule von unendlich hohem Werte. Wie ist nun der Unterrichtsplan der obligatorischen Fortbildungsschule zu gestalten, damit die Schulentlassenen in den Jahren nach der Konfirmation zweckmäßig fortgebildet und für ihre Bestimmung in der bürgerlichen Gesellschaft erzogen werden? Im Mittelpunkte des Unterrichts muß die Gewerbekunde stehen: sie belehrt den Jugendlichen über die Berufswahl, die einzelnen Stände, die Bedeutung der Wanderzeit, die Pflichten gegen den Lehrherrn, die Werkstatt und ihre Einrichtung, die Beschaffenheit der Maschinen und Werkzeuge, die geschichtliche Entwicklung der Gewerbe, den Verkehr und die wichtigsten Verkehrsmittel, die wirtschaftlichen Verhältnisse des Volkes. An diese Gewerbekunde lehnen sich an: Schriftliche Arbeiten, wie sie der Geselle und Meister, der Bürger einer Gemeinde und eines Staates im Leben anzufertigen haben, Buchführung, Zeichnen und Rechnen (Gesellenlohn, Überstunden, entstandener Lohnausfall durch Krankheit bezw. Einstellung der Arbeit, Einkauf von Werkzeugen, Berechnung der Jahreslöhne, Inhaltsberechnung der Werkstatt, Aufgaben über Heizung und Beleuchtung des Arbeitsraumes usw.). So bietet die obligatorische Fortbildungsschule dem Schulentlassenen eine Fülle von Stoff aus dem praktischen Leben dar, zur

planmäßigen Fortbildung des jugendlichen Geistes wohl geeignet und zugleich unbedingt notwendig für den künftigen Handwerksmeister, Kaufmann, der alle diese Kenntnisse für sein berufliches Leben dringend braucht. Um die jungen Leute noch weiter für ihre Bestimmung in der bürgerlichen Gesellschaft zu erziehen, sind in den Unterrichtsplan der Fortbildungsschule Belehrungen über den Staat und die Gemeinde aufzunehmen. Über die Pflichten gegen den Staat und die Gemeinde muß der Jugendliche Aufklärung erhalten und ebenso über die Rechte, die er als künftiger Gemeinde- und Staatsbürger besitzt. Neben der Kenntnis der staatlichen und Gemeinde-Einrichtungen darf dem Fortbildungsschüler ein Einblick in die Gesetzgebung unserer Zeit nicht vorenthalten werden. Soll die Fortbildungsschule diese angeführten hohen Ziele erreichen, so ist es notwendig, daß die Unterrichtsstunden möglichst in die Arbeitszeit der Schulentlassenen fallen; denn am Abend werden die Lehrlinge, die den ganzen Tag im Berufe angestrengt zu arbeiten hatten, nicht mehr mit der nötigen geistigen Frische dem Unterrichte zu folgen vermögen. Auch darf eins nicht vergessen werden; der Unterricht in der Fortbildungsschule ist ebenso wie die praktische Arbeit in der Werkstatt und in der Schreibstube für die berufliche Ausbildung des Jugendlichen unbedingt nötig. Darum müssen auch die Unterrichtsstunden einen Platz innerhalb der eigentlichen Arbeitszeit erhalten. Gar nicht hoch genug einzuschätzen ist die erziehliche Einwirkung, die der Unterricht der Fortbildungsschule auf die Gesinnung dieser künftigen Staats- und Gemeindebürger, auf die Bildung ihres Charakters auszuüben vermag. Während der Jugendliche, der nicht zum Besuche der Fortbildungsschule verpflichtet ist, im Alter von 14—17 Jahren nach seiner Meinung nur dem Lehrherrn zu gehorchen braucht, ist der Fortbildungsschüler unter die Disziplin dieser Schule gestellt und muß sich der Autorität seines Lehres unterordnen. So erzieht die Fortbildungsschule die jungen Leute in den

Jahren der Sturm- und Drangperiode zum Gehorsam gegen das Gesetz; die rechte Erfüllung dieser Tugend ist eine der ersten Pflichten des künftigen Bürgers. Die Erziehung zur Ordnungsliebe und Reinlichkeit, Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit und Ehrlichkeit, Beharrlichkeit und Zufriedenheit, zum Fleiß und guten Betragen wird die Fortbildungsschule gleich der Schule als ihre immerwährende, täglich zu erstrebende Pflicht betrachten, und an den Gestalten, die im Unterrichte auftreten, kann der Jugendliche jene Tugenden verkörpert sehen. Besondere religiöse Unterweisungen wird die Fortbildungsschule aus Mangel an Zeit nicht erteilen; doch ist so manches Stück des eingeführten Lesebuches (Gebet von Geibel — Rat des Vaters an seinen Sohn — Freundschaft — der frohe Wandersmann — Segen der Pflicht — Soldatenehre) trefflich geeignet, die sittlichen Grundsätze der Schüler zu festigen, die religiösen Anschauungen zu vertiefen, den Willen auf edle Ziele zu lenken und so die Charakterbildung günstig zu beeinflussen. Bei der vertiefenden Wiederholung der Wohlfahrtsgesetze bietet sich reichlich Gelegenheit, dem Jugendlichen zu zeigen, in wie umfangreicher Weise der Staat für die arbeitende Bevölkerung wirkt und schafft. Muß nicht diese Erkenntnis die vaterländische Gesinnung der jungen Leute tiefer gründen, sie mit Hochachtung für ihr Vaterland, mit Liebe zu ihrem Kaiser erfüllen? Auf diese Weise kann die Fortbildungsschule den aufhetzenden Reden der sozialdemokratischen Agitatoren, die nach einem recht großen Einflusse auf das heranwachsende Geschlecht trachten, entgegenwirken. Im Unterrichte der Fortbildungsschule, namentlich in der für den Handwerker so wichtigen Gesundheitslehre, werden sich zuweilen auch Anknüpfungspunkte finden, um die jungen Leute auf den schädlichen Einfluß des Alkohol- und Zigarrengenusses auf den in der Entwicklung stehenden Körper hinzuweisen; solche Belehrungen werden hier besonders nachhaltig sein; denn mancher Fortbildungsschüler hat gewiß schon die ver-

derbliche Wirkung der beiden Jugendfeinde am eigenen Leibe erfahren und schwer darunter leiden müssen. Wenn ferner Berechnungen angestellt werden über die Summen, die ein junger Mensch bei ausschweifendem Leben in einem bezw. mehreren Jahren für Bier und Zigarren ausgeben kann, während ein mäßig lebender Jüngling die gleiche Summe für die Zeiten der Not, der Krankheit und des Alters sparen kann, wenn diesen Schülern an recht klaren und anschaulichen Beispielen der Segen der Wirtschaftlichkeit vor die Augen geführt wird, dann bekämpft die Fortbildungsschule zwei große Jugendfeinde und erzieht die schulentlassene männliche Jugend zur Mäßigkeit, zu einem einfachen, der Gesundheit zuträglichen Lebenswandel. Ja, die Fortbildungsschule sollte es auch als ihre Pflicht betrachten, die Schulentlassenen auf die segensreiche Arbeit der Mäßigkeitsvereine hinzuweisen. Alle Bestrebungen, die die Jugend vor dem Alkoholgenusse bewahren wollen, sorgen gleichzeitig für eine Hebung der Sittlichkeit unter den jungen Leuten. Liegt schon in diesen Berechnungen über die unnötigen Ausgaben für Bier und Zigarren eine leise Mahnung zum Sparen, so kann die Fortbildungsschule sich ferner fürsorgend ihrer Zöglinge annehmen, wenn sie dieselben zur Sparsamkeit anregt und zur Betätigung des Sparsinnes anhält. Heute findet sich fast in jeder Stadt eine Sparkasse, so daß es an Gelegenheit zum Sparen nicht fehlt; doch liegen die Annahmestunden häufig in der Arbeitszeit der jungen Leute; ein Gang nach dem Sparkassenlokale kostet manchen eine gewisse Überwindung, erfordert eine Kraftanstrengung, so daß leider in nicht wenigen Fällen das gute Vorhaben unausgeführt bleibt, der Wille nicht zur Tat wird. Soll das Sparen auch unter der schulentlassenen männlichen Jugend weitere Verbreitung als bisher finden, so muß dem heranwachsenden Geschlechte die Gelegenheit zum Sparen erleichtert werden. Manche Freunde der Jugend haben zu diesem Zwecke die Gründung von Volks- oder Fabriksparkassen empfohlen;

einen größeren Erfolg verspricht aber eine Sparkasse, die mit der Fortbildungsschule verbunden wird. Wie viele Volksschulen seit einer Reihe von Jahren Schulsparkassen haben, die segensreich wirken, so sollte auch danach gestrebt werden, möglichst an jeder Fortbildungsschule eine Sparkasse einzurichten. Wenn auch die jungen Leute dieser Neueinrichtung anfänglich mit Vorurteilen begegnen werden, wenn auch der Fortbildungsschule eine neue Aufgabe erwächst, so möchte doch angesichts der hohen Bedeutung dieser Einrichtung, die auch im Dienst der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend steht, überall wenigstens ein Versuch angestellt werden; gewiß wird es in vielen Fällen nicht beim Versuche bleiben. Freilich darf dem Verwalter jener Sparkasse keine Arbeit zu viel werden, und zum andern ist nicht zu vergessen, daß die Lehrlinge von der geringen Entschädigung, die sie erhalten, nicht hohe Summen zurücklegen können. Doch wächst auch mit dem kleinsten Besitze die Lust zum Weitersparen. Diejenigen aber, die da meinen, daß die jungen Leute überhaupt nichts sparen können, seien daran erinnert, wieviel Geld von diesen an Sonn- und Feiertagen, bei Tanzvergnügen und auf Maskenbällen leichtsinnig und mutwillig vergeudet wird. Bei gutem Willen und hinreichend angeleitet sind die Jugendlichen wohl im stande, selbst in den Lehrlingsjahren etwas zurückzulegen. Die Fortbildungsschule muß nur ihre Zöglinge immer wieder auf die bestehende Sparkasse hinweisen und durch den Unterricht zu überzeugen suchen, daß es durchaus nicht zur rechten Sonntagsfeier gehört, mit Geldstücken um sich zu werfen, alle guten Freunde freizuhalten, in wenigen Stunden die gesamte Wocheneinnahme durchzubringen. Wer von den Jugendlichen erst einmal zum Sparen gekommen ist, der wird fortan an den Sonntagen nicht mehr so leichtsinnig Geld ausgeben, der wird infolge seines mäßigen Lebens sich rechter Gesundheit erfreuen und vor jenen traurigen Krankheiten, den Folgen eines ausschweifenden und un-

sittlichen Lebens wohl bewahret bleiben, der wird an jedem Morgen frisch zur Arbeit gehen können mit leichtem Kopf und frohem Gemüt, der wird in seinem Berufe etwas Tüchtiges lernen und dereinst ein braver Handwerksmeister und ein guter Staatsbürger werden. So kann die Sparkasse einer Fortbildungsschule einen gewaltigen, fürsorgenden Einfluß auf die Zöglinge der Schule ausüben. Möchten darum recht viele Fortbildungsschulen durch Gründung von Sparkassen der schulentlassenen Jugend Anregung und Gelegenheit zum Sparen geben, dann werden diese jungen Leute ihre Ausgaben auf das nötige Maß beschränken lernen, vor den Gefahren, die ein an Vergnügen reiches Leben mit sich bringt, bewahrt bleiben und zur treuen Pflichterfüllung, zur rechten Ausübung des erwählten Berufes unter dem fürsorgenden Einfluß dieser Schule erzogen werden. Um die Schulentlassenen, die durch den Unterricht der Fortbildungsschule eine planmäßige Weiterbildung mit besonderer Berücksichtigung des erwählten Berufes und eine Erziehung zu den Tugenden erhalten haben, die jeder rechte Bürger einer Gemeinde, eines Staates besitzen muß, zu einer verständigen Anwendung ihrer freien Zeit anzuleiten, wird es sich empfehlen, an jeder Fortbildungsschule eine Bibliothek einzurichten. Der Lesetrieb ist auch bei den Jugendlichen im hohen Grade rege. Die Lektüre des Kreisblattes ist nicht ausreichend, und nun greift der junge Mensch nach jenen billigen und zugleich so entsetzlichen Schauerromanen, die mit einer wahren Gier durcheilt werden, die zur Lesewut und sittlichen Erkrankung führen, die schon manchen jungen Menschen auf die Verbrecherlaufbahn getrieben haben — oder nach den Büchern der Sozialdemokraten, die den Heranwachsenden mit Haß und Neid gegen die Wohlhabenden erfüllen und die Liebe zu Kaiser und Reich vollständig ersticken wollen. Den Lesetrieb der Jugendlichen in die rechte Bahn zu leiten, die Fortbildungsschüler dahin zu bringen, daß sie nicht mehr nach jenen gehaltlosen, so verderblich wirkenden

Büchern greifen, also einen guten Einfluß auf das Denken und Handeln der jungen Leute auszuüben, das sind die großen Aufgaben, die eine Bibliothek an der Fortbildungsschule zu lösen vermag. Der Lehrer beschaffe die Werke der besten Dichter, die Bücher von hervorragenden Volksschriftstellern *(Sohnrey, Rosegger)*; auch die Lebensbeschreibungen der Fürsten eines Volkes, der Staatsmänner und Kriegshelden, der Männer, die sich durch ihrer Hände Fleiß emporgerungen haben *(Borsig, Krupp)*, sollten in der Büchersammlung einer Fortbildungsschule nicht fehlen. Um die Zöglinge dieser Schule zu einer fleißigen Benutzung der Bibliothek anzuregen, um ihnen passende Gelegenheit zum Lesen zu geben, ist es wünschenswert, daß den Fortbildungsschülern an mehreren Abenden der Woche ein Raum zur Verfügung steht, den sie als Lesezimmer benutzen können. Auf diese Weise werden die Jugendlichen an so manchem Abend dem bösen Treiben auf der Gasse, der verderblichen Einwirkung der Jugendverführer entzogen und zu einer nutzbringenden Verwendung der Abendstunden erzogen. In einigen Städten haben die Fortbildungsschullehrer mit ihren Schülern an verschiedenen Sonntagen im Sommer Ausflüge nach historischen Stätten der Heimat unternommen und im Winterhalbjahre Unterhaltungsabende für die jungen Leute veranstaltet; es wurden unter anderem Vorträge über das Leben und die Bedeutung von Helden und Dichtern, über die großartigen Erfindungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, über die Gesundheitspflege gehalten. An anderen Schulen sind bereits Turn- und Spielabteilungen für die Jugendlichen eingerichtet. Alle diese Nebeneinrichtungen der Fortbildungsschule, die sich einer regen Beteiligung seitens der Schüler erfreuen, wollen dieselben in der freien Zeit sammeln, zweckentsprechend unterhalten und hierdurch Fürsorge üben. Hohe Aufgaben sind der obligatorischen Fortbildungsschule gestellt; in ganz besonderem Maße ist diese Schule geeignet, fürsorgend für die schulentlassene männliche

Jugend in den ersten Jahren nach der Konfirmation zu wirken. Die Hauptaufgabe der Fortbildungsschule wird es bleiben. die schulentlassene Jugend plan- und zweckmäßig weiterzubilden, zu tüchtigen Gliedern des erwählten Berufes, zu treuen Staats- und Gemeindebürgern zu erziehen; durch ihre Nebeneinrichtungen kann diese Schule die Jugendlichen auch in der arbeits- und unterrichtsfreien Zeit zur angemessenen Unterhaltung sammeln, zu einer verständigen Anwendung der Freizeit anleiten und vor dem Einflusse jener Verführer auf der Gasse und im Wirtshause, die die geistige und sittliche Entwicklung der Schulentlassenen in falsche Bahnen zu lenken suchen, nach Möglichkeit bewahren. In dem Augenblicke, wo die Verbindung zwischen Schule und Kind gelöst wird, knüpft die Fortbildungsschule ein neues Band, sammelt die schulentlassene Jugend und hält sie noch 3 Jahre unter schützendem, fürsorgenden Arme zusammen. So ist die Fortbildungsschule die wichtigste Einrichtung im Dienst der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend und zugleich das Arbeitsfeld, auf dem der Lehrer sich in erfolgversprechendster Weise der Schulentlassenen fürsorgend annehmen kann; und diese Fürsorge wird nicht nur einem kleinen Kreise von Jünglingen zu teil, nein, der gesamten schulentlassenen männlichen Jugend von dem Zeitpunkte an, wo in jedem Staate die obligatorische Fortbildungsschule gesetzlich verlangt wird. Noch ist die Verbreitung dieser Schule auf dem Lande eine recht geringe. Möchten doch alle Lehrer, getrieben vom Eifer für das wichtige Werk der Jugendfürsorge, Arbeitgeber und Gemeinden wiederholt auf die hohe Bedeutung der Fortbildungsschule hinweisen, für die Notwendigkeit dieser Schule mit Rücksich

auf die der Fürsorge dringend bedürftige Jugend immer wieder eintreten und den Staat um seine tatkräftige Unterstützung bitten, uud den Erlaß eines Gesetzes, das die schulentlassene männliche Jugend noch 3—4 Jahre nach der Konfirmation zum Besuche der Fortbildungsschule zwingt. Wenn erst alle diese Jugendlichen in Stadt und Land dem Fortbildungsschulzwange unterstehen, dann werden sie auch in den wilden, stürmischen Entwicklungsjahren eine Fürsorge erfahren, die in der Weiterbildung des jugendlichen Geistes und in der Bewahrung vor den der Jugend drohenden Gefahren ihre hohe, herrliche Aufgabe erblickt, eine Fürsorge, die von den Erziehern der Jugend, von der Lehrerschaft gern, freudig, tatkräftig und mit voller Hingabe an dieses wichtige Werk ausgeübt werden wird.

Wird es schon die Fortbildungsschule sich angelegen sein lassen, die aus der Schulpflicht entlassene männliche Jugend, soweit dieselbe zum Besuche dieser Schule verpflichtet ist, möglichst vor einem Mißbrauche der Mußestunden zu bewahren, so sind weiterhin in den letzten Jahrzehnten eine Reihe besonderer Veranstaltungen ins Leben gerufen worden, die es als ihre Hauptaufgabe betrachten, alle schulentlassenen Jugendlichen, auch diejenigen, die nicht mehr die Fortbildungsschule zu besuchen brauchen, an den Sonntagen und einigen Wochenabenden regelmäßig zu sammeln, durch Vorträge, gemeinsame Ausflüge und Spiele an sich heranzuziehen, um die jungen Leute vor den drohenden Gefahren, vor den Jugendverführern zu bewahren. Daneben sind auch verschiedene seit längeren Jahren bestehenden Vereine trefflich geeignet, eine Fürsorge für die Schulentlassenen auszuüben. So werden diese Vereinigungen die Arbeit der Fortbildungsschule, soweit es sich um das Bewahren der Jugend vor einem Mißbrauche der Freizeit handelt, verstärken, ergänzen und nach den Jahren der Fortbildungsschulpflicht weiter

fortsetzen. Alle diese Unternehmungen bedürfen noch recht tatkräftiger und vielseitiger Unterstützung, soll ihre Arbeit immer weiteren Kreisen der Jugend zum Segen werden. Auch der Schule bietet sich vielfache Gelegenheit, erfolgreich mitzuwirken, wie die weiteren Ausführungen ergeben werden. Zu diesen Vereinigungen zählen die in einer Reihe von Städten entstandenen und schnell emporgeblühten Jünglingsvereine. Dieselben haben sich die Aufgabe gestellt, durch Vorträge, Lektüre, Gesangs- und Deklamationsübungen auf die geistig sittliche Förderung ihrer Mitglieder hinzuarbeiten und denselben durch Kegel-, Domino-, Dame- und andere Gesellschaftsspiele eine angenehme Unterhaltung zu bieten. Gewöhnlich zweimal wöchentlich, am Sonntag und Mittwoch-Abend kommen die jungen Leute in einem geeigneten Raume (Vereinshaus usw.) zusammen; es werden zunächst Vorträge gehalten. Eine Anzahl Herren der betreffenden Stadt, darunter auch einige Lehrer, haben sich hierzu freundlichst bereit erklärt. Die Jünglinge folgen im allgemeinen den Vorträgen aufmerksam und beteiligen sich ziemlich lebhaft an der anschließenden Unterhaltung. Im weiteren Verlaufe des Abends spielen die Jugendlichen Dame, Schach, schieben Kegel oder lesen in Büchern, die ihnen eine öffentliche Bibliothek zur Verfügung stellt. Mit dem Gesange eines Liedes und einer kurzen Andacht schließen die durchgängig gut besuchten Abende. Sollen recht viele der männlichen Schulentlassenen die segensreiche Arbeit der Jünglingsvereine erfahren, so kann eine Mitwirkung der Schule nicht entbehrt werden. Schon vor der Schulentlassung weise der Lehrer die Knaben auf die Jünglingsvereine hin; der Lehrer der Fortbildungsschule rege seine Zöglinge zum Eintritt in diese Vereine an und suche auch die Handwerksmeister für die Unterstützung derartiger Vereinigungen zu gewinnen. Wenn ferner sich recht viele Lehrer zum Halten von Vorträgen in den Jünglingsvereinen bereit finden lassen, dann wird eine Zunahme der Mitgliederzahl dieser Vereine nicht

ausbleiben. Und das wäre im Interesse der schulentlassenen männlichen Jugend von Herzen zu wünschen; denn die Jünglingsvereine wollen die Schulentlassenen zu einer rechten, würdigen Sonntagsfeier anhalten und die jungen Leute zu dem herrlichen Gottesworte hinführen. Wenn die bestehenden Vereine an Mitgliedern zunehmen, wenn noch recht viel neue Jünglingsvereine gegründet werden, dann wird auch die Zahl der Jugendlichen immer kleiner werden, die den Tag des Herrn ohne Gottes Wort zubringen, die sich am Sonntage nur dem verderblichen Spiele, dem unmäßigen Alkohol- und Zigarrengenusse hingeben, die bei dem wüsten Umhertreiben in der Nacht vom Sonntag zum Montag sich so manche Roheiten und sittliche Verfehlungen zu Schulden kommen lassen. Eine nachhaltige Unterstützung der Jünglingsvereine durch die Schule in der angegebenen Weise wird immer weitere Kreise der Jugend wieder dahinbringen, den Sonntag als Tag des Herrn zu begehen, und das ist dringend notwendig; denn unter der schulentlassenen männlichen Jugend hat die Entfremdung von der Kirche in erschreckendem Maße zugenommen. — Allenthalben in den Landen regt es sich jetzt, Jugendvereinigungen ins Leben zu rufen; alle Freunde der Jugend, insbesondere Geistliche und Lehrer, werden um Unterstützung, um Förderung dieses wichtigen Werkes gebeten. Diese Jugendvereinigungen sollen Stätten für die schulentlassene männliche Jugend werden, wo sie in ihrer Freizeit Schutz vor Verrohung und sittlicher Gefährdung erhält. Auch diese Vereinigungen wollen die jungen Leute am Sonntage und an einigen Wochenabenden in einem zur Verfügung stehenden Raume sammeln. Die Schulentlassenen sollen dort Vorträge hören, Gelegenheit zum Spielen, Lektüre finden und zur Feier von christlichen und patriotischen Festen angehalten werden. Das frische Emporblühen derartiger Vereinigungen wird von der Wahl einer geeigneten Persönlichkeit zum Leiter abhängen, auch von der Mitwirkung des Lehrers, der viele dieser Jugendlichen bereits

kennt und sie leicht zu einer solchen Vereinigung sammeln kann. — Sehr bedeutungsvoll ist ferner der Einfluß, den die Turn- und Gesangvereine auf die schulentlassene männliche Jugend in den Jahren vom Schulaustritt bis zum Heereseintritt auszuüben vermögen. Nicht an jene Turn- und Gesangvereine ist hierbei zu denken, die lediglich dem Vergnügen dienen, die das Turnen und den Gesang nur als Aushängeschild benutzen; es können vielmehr nur solche Vereine in Frage kommen, die es ernst mit der edlen Turn- und Gesangeskunst nehmen, die die Abhärtung und allseitige körperliche Ausbildung ihrer Mitglieder erstreben, die das alte, schlichte Volkslied pflegen und ihm allerorten im Vaterlande eine herzliche Aufnahme bereiten wollen. In derartigen Vereinen wirken schon eine Reihe von Lehrern als Dirigent des Gesangvereines, als Vorstand bezw. Turnwart des Turnvereines. Durch Einrichtung von Jugendabteilungen in den Turnvereinen, durch Aufforderung des Lehrers an seine früheren Schüler, diesen Vereinen beizutreten, könnten noch viele jugendliche Mitglieder gewonnen werden. Eine Einrichtung so mancher Turnvereine verdient besondere Beachtung und Nachahmung. In diesen Vereinen finden für die Mitglieder im Laufe des Jahres einige Vortragsabende statt. Nachfolgend ein Programm eines derartigen Vortragsabendes: Zu Beginn stimmte die Gesangsabteilung des Vereines das Lied »Ich bete an die Macht der Liebe« an; es folgte ein Vortrag über Preußens Erniedrigung und Erhebung in den Jahren 1806/13 und sodann der Gesang eines vaterländischen Liedes durch alle Anwesenden. Am Schlusse veranstaltete der Vorsitzende eine Sammlung für 2 Mitglieder des Vereins, die in Südwest-Afrika kämpfen. Nach dem Zeitungsbericht über diesen Abend gaben alle, auch die jüngsten Turner gern und freudig ihr Scherflein für die Brüder, die dort unten im heißen Süden für das teure Vaterland kämpfen. Wird nicht ein solcher Abend eine nachhaltige, tiefe Wirkung auf die Schulentlassenen ausüben, die Liebe zum teuren

Vaterlande und erhabenen Herrscherhause immer mehr stärken und kräftigen! Möchten recht viele Turn- und Gesangvereine solche Vortragsabende für ihre Mitglieder einrichten; es wird dies zum Segen der heranwachsenden Jugend geschehen. Und gewiß werden überall auch die Lehrer bereit sein, ihr Wissen und ihre reichen Erfahrungen in den Dienst der guten Sache zu stellen durch Übernehmen von Vorträgen. Noch ist leider die schulentlassene männliche Jugend im Alter von 14—17 Jahren nicht sehr zahlreich in solchen Vereinen vertreten. Darum dürfen Schule und Fortbildungsschule es an Hinweisen auf die bestehenden Vereine, an Mahnungen zum Beitritt, an Belehrungen über die Bedeutung dieser Vereine nicht fehlen lassen. Die Erfolge werden nicht ausbleiben; mancher der Jugendlichen wird sich zum Beitritt bewegen lassen, die Zahl der Jugendabteilungen wird wachsen, und freudig kann die Lehrerschaft dann sagen, daß sie wiederum bei der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend mitwirkte, indem sie eine große Anzahl Jugendlicher an zwei bezw. vier Abenden der Woche dem wüsten, auf das junge Gemüt so verderblich wirkenden Umhertreiben auf der Straße entzogen und für die Ausübung der edlen Turn- bezw. Gesangeskunst gewonnen hat. — Seit einer Reihe von Jahren besteht in Berlin eine Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung. Jede Gemeinde, die durch Zahlung eines jährlichen Beitrages von 6 Mark Mitglied dieser Vereinigung wird, erhält 50 gute Volksbücher, die schon nach wenigen Jahren Eigentum der betreffenden Gemeinde werden. Auf diese Weise können viele Orte den Anfang zu einer Volksbibliothek erhalten, deren Gründung auch im Interesse der Jugendlichen, die nicht mehr die Fortbildungsschule besuchen, sehr wünschenswert erscheinen muß. Die Verwaltung der Büchersammlung wird am besten der Lehrer übernehmen, der durch seine Schulbibliothek mit der hier zu leistenden Arbeit wohl vertraut ist; hier bietet sich ihm auch Gelegenheit, unter

dem Einflusse der deutschen Jugendschriftenausschüsse alle minderwertigen Schriften zurückzuweisen und nur wirklich gute Volksschriften dem heranwachsenden Geschlecht darzubieten, das dann so manche Stunde am Feierabende oder Feiertage im Banne eines gediegenen Volksbuches daheim in der Wohnstube zubringen wird. — Ganz besonders muß aber noch die segensreiche Arbeit des Vereins zur Förderung von Volks- und Jugendspielen in Deutschland hier Erwähnung finden, wo es sich um die Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend handelt. Diese Vereinigung strebt danach, daß an recht vielen Orten des deutschen Landes die Jugendlichen einer Gemeinde am Nachmittage des Sonntages sich auf einem freien Platze unter der Aufsicht eines geeigneten Spielleiters im frischen, fröhlichen Spiele tummeln. Solche Spielnachmittage werden bis jetzt vor allem in größeren Städten veranstaltet, und mancher Lehrer wirkt dort als Spielleiter. Was in den großen Städten bereits erreicht worden ist, sollte es sich nicht auch in den kleinen Städten und auf dem Lande verwirklichen lassen? Einen passenden Platz hat jede Gemeinde und stellt denselben gern diesen segensreichen Bestrebungen zur Verfügung. An der Beteiligung der Jugendlichen wird's nicht fehlen; denn die schulentlassene Jugend hat eine Vorliebe für das Spiel. Gewiß finden sich allerorten auch Lehrer, die die Schulentlassenen zum Spiele anleiten, ihnen eine Reihe von Spielen einüben. Was würde das für ein Segen sein, wenn die Gemeindeplätze an den Sonntag-Nachmittagen von dem fröhlichen Spielen der schulentlassenen männlichen Jugend widerhallten! Das wäre der Ort, wo sich die Jugendlichen in der rechten Weise belustigen könnten! Das wäre ein Vergnügen, was ihnen jeder von Herzen gönnen würde. Um eine recht rege Beteiligung an den Spielnachmittagen zu erzielen, um vor allem die Kraft und die Ausdauer der Spielteilnehmer zu erhöhen, könnten im Laufe des Sommerhalbjahres 1 bis 2 Spielfeste veranstaltet werden. Diejenigen Jugend-

lichen, die sich beim Spiel auszeichnen, würden dann aus staatlichen Gemeindemitteln kleine Ermunterungspreise zur Belohnung erhalten. Diesen Spielfesten ist mit Rücksicht auf die schulentlassene männliche Jugend eine weite Verbreitung zu wünschen. Möchten recht viele Lehrer bereit sein, solche Spielnachmittage einzurichten, dann könnten Tausende der Schulentlassenen ihren Sonntag-Nachmittag in der rechten Weise verleben, ohne Alkohol- und Tabakgenuß, ohne den Einfluß der Jugendverführer, fern vom Wirtshaus und Tanzsaal, und die Mühe des Lehrers beim Einüben einiger Spiele, beim Anleiten der Jugend an den ersten Sonntagen würde keine vergebliche sein. Die Jugendlichen würden in verständiger Weise den Sonntag zubringen. Wenn nun zum Schlusse noch Volksunterhaltungsabende und Volkskonzerte erwähnt werden, die sehr oft ihre Anregung vom Lehrer erhalten und gar häufig eine vielseitige Unterstützung durch die Lehrerschaft erfahren, so sind wohl alle die wichtigen Veranstaltungen berücksichtigt worden, die der schulentlassenen männlichen Jugend durch Vorträge, gemeinsame Ausflüge und Spiele, durch Ausübung der Turn- und Gesangeskunst Gelegenheit zur rechten Anwendung der freien Zeit bieten wollen, die die Schulentlassenen in den Jahren vom Schulaustritt bis zum Heereseintritt vor einem Mißbrauche der Mußestunden, vor den der Jugend drohenden Gefahren zu bewahren suchen. Wie alle diese Vereinigungen der Mitwirkung des Lehrers bedürfen, ja, auf seine tatkräftige Unterstützung in vielen Fällen geradezu angewiesen sind, das haben wohl die bisherigen Ausführungen ergeben. Möchte die Schule nie ermüden, bei diesem wichtigen Fürsorgewerke mitzuschaffen; sie kann erfolgreich mithelfen, daß die Jugend vor den ihr drohenden Gefahren am Feierabende und Feiertage bewahrt bleibe und in nützlicher Weise die freien Stunden

zubringe; sie kann nachhaltig mitarbeiten an der Erfüllung dieser großen, sozialen Pflicht, die bisher in bedenklicher Weise vernachlässigt worden ist.

Es ist eine wichtige Aufgabe, die Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend. Und diese Aufgabe bedarf dringend einer baldigen Lösung. Möchten Familie und Handwerk, Staat und Gemeinde, Kirche und Schule diesem ernsten Werke tatkräftige Förderung zu teil werden lassen! Vielfache Gelegenheit zum umfangreichen Mitschaffen bietet sich im besonderen der Schule; ja, von ihrer Mitarbeit wird oftmals eine erfolgreiche Lösung abhängen. Nicht leicht ist die gestellte Aufgabe, und mancher Mißerfolg wird neben guten Erfolgen zu verzeichnen sein. Auch an Hindernissen, an Enttäuschungen wird's nicht fehlen. Noch ist aber der Kern der Jugend gut; nur die Auswüchse, entstanden infolge mangelnder Pflege, müssen recht bald Beseitigung erfahren, soll nicht der irregeleitete Teil der Jugendlichen noch länger das Gesamtwohl gefährden, soll nicht das Ganze sinken und untergehen. Groß ist das Arbeitsfeld; mit Reden allein wird nichts getan; auch die Gesetze des Staates, die Geldunterstützungen wohlhabender Leute reichen nicht aus, das große Übel vollständig und dauernd zu beseitigen. Hier sind vor allem Männer notwendig, die eine persönliche Beteiligung zusagen, die sich selbst, ihr reiches Können und ihr tatkräftiges Schaffen in den Dienst dieser Fürsorge stellen, die ein hohes Maß von Liebe zur Jugend, auch zu der auf Abwege geratenen besitzen, die zum schnellen, frischen Handeln bereit sind. Auch an Dich, o Lehrerschaft, erschallt der Werberuf zur Mitarbeit; auf Dein Wirken legt man großen Wert; von Deinem Schaffen verspricht man sich ganz besonders nachhaltigen und durchgreifenden Erfolg. Laß Dich nicht vergeblich bitten, an diesem so notwendigen Werke mitzuarbeiten; hast Du doch allezeit wichtige Bestrebungen, die der Allgemeinheit

dienen wollen, tatkräftig unterstützt. Lege auch jetzt frisch mit Hand ans Werk, damit recht bald die gesamte schulentlassene männliche Jugend unter dem Einflusse dieser Fürsorge den Segen einer sorgfältigen Berufswahl erfährt, gleich nach der Konfirmation in einen bestimmten Beruf eintritt und treu in demselben ausharrt, durch die Fortbildungsschule eine tüchtige Weiterbildung erhält und durch alle jene Vereinigungen angeleitet wird, die freien Abende und Sonntage in einer Weise zuzubringen, die der körperlichen und geistigen Entwicklung der Jugendlichen förderlich und ihrer einstigen Bestimmung, Bürger ihres Vaterlandes zu werden, würdig ist.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Für
freie Universitäten
neben den
Staatsuniversitäten.

Zugleich mit Ratschlägen für die letzteren.

Von

Dr. Julius Baumann,
ordentlichem Professor der Philosophie an der Universität Göttingen,
Geheimem Regierungsrat.

Pädagogisches Magazin, Heft 309.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Vorwort.

Die kleine Schrift ist mir ursprünglich entstanden aus der aufmerksamen Lektüre von *Lexis'* Sammelwerke »Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Die Universitäten 1904« zusammen mit den Erfahrungen und Beobachtungen eines alten Universitätsprofessors, der ich selbst bin. Daß meine Auffassung der Staatsuniversitäten richtig ist, hat die Erklärung des Vertreters der Unterrichtsverwaltung in Gegenwart des Ministers im Abgeordnetenhause 18. März 1907 außer Zweifel gestellt: Es sei ein Irrtum, zu meinen, die Verwaltung habe allein die wissenschaftliche Befähigung und die Befähigung für das Lehramt bei der Berufung theologischer Professoren zu prüfen. »Die deutschen Universitäten haben nicht nur die Wissenschaft zu fördern, sondern müssen auch die Vorbildung der gelehrten Berufe übernehmen. Solche Gesichtspunkte kommen auch bei der Volkswirtschaft, der Geschichte und Philosophie in Betracht.« Es sind das die eigenen Worte des Universitätsreferenten. Ich ziehe daraus die Folgerung auf das Bedürfnis freier Universitäten neben den Staatsuniversitäten. Auch solche,

welche nach *Huxleys* Ausdruck in schwierigen Fragen lieber für half-measures sind, werden aus meiner Darlegung abnehmen können, welche Fülle von Fragen die freie Wissenschaft nach pro et contra zu behandeln hat, und sich vielleicht sagen, daß sie unmöglich so an Staatsuniversitäten behandelt werden können.

Baumann.

Inhalt.

Professor *Paulsen* (Berlin) hat in seiner Schrift: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, 1906, bemerkt: »Die Universität ist (seit Berlin) zuerst und vor allem die Stätte freier wissenschaftlicher Arbeit. — Die wissenschaftliche Arbeit kann nicht durch Vorschriften einer Behörde reguliert werden, sondern kann nur in voller Freiheit gedeihen. So *Humboldt (Wilhelm)* in einer Denkschrift von 1810.« In der Schrift zur Weltausstellung in St. Louis »Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, die Universitäten«, 1904, einer Sammelschrift herausgegeben von *Lexis*, spricht sich *Paulsen* so aus: »Die Universitäten wollen sein in erster Linie Werkstätten der Wissenschaft. Sie haben sich — der Akademie genähert. Die Professoren fühlen sich zuerst als Forscher, im Unterricht sehen sie lieber auf Anleitung zur wissenschaftlichen Arbeit als auf allgemeine wissenschaftliche und berufliche Ausbildung, die im 18. Jahrhundert fast noch das einzige Ziel war. Im Universitätsunterricht tritt die Ausbildung des Seminarwesens hervor. Die Anleitung zur selbständigen Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeit gilt als die vornehmste Aufgabe des Lehrers. Die Idee des Universitätsunterrichts ist jetzt, den Studierenden zur selbständigen Auffassung und wenn möglich an einem Punkt zur selbständigen Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeit zu führen«. Nach *Paulsen* löst sich dabei die Universität mehr und mehr in Fachschulen auf. Auch ein französischer Philosoph, *Fouillée*, hat angemerkt: die deutschen Universitäten sind jetzt des

aggrégats de petites écoles spéciales. Nach *Paulsen* (bei *Lexis*) ist der Student genötigt, um eine Übersicht über das Ganze seines Faches zu gewinnen, eine große Anzahl von Spezialvorlesungen über einzelne Teile zu hören, wohl auch bei verschiedenen Lehrern, die von sehr verschiedenen Gesichtspunkten ausgehen — »für den Begabteren ist das anregend, für andere verwirrend«.

Hiernach sind die deutschen Universitäten Stätten der Wissenschaft und freien Forschung, eben darum mehr und mehr auch in Tendenz wissenschaftliche Spezialschulen zu werden. Ihre Wichtigkeit hat *Ostwald* (Leipzig) so betont: »Die Universitäten und neuerdings die technischen Hochschulen und einige verwandte Anstalten sind (in Deutschland) die einzigen Stellen, an denen reine wissenschaftliche Forschung überhaupt eine Stätte findet. Deren Pflege ist also die erste Aufgabe einfach deshalb, weil sie nirgends gepflegt wird.«

Was ist aber zunächst Wissenschaft? *Lotze* sieht (Allgemeine Physiologie des körperlichen Lebens 1851) das beständige Kennzeichen des Gebietes der Wissenschaft in der Möglichkeit des Beweises und Gegenbeweises. Diese Möglichkeit geht nach ihm uns ab in der Frage der sinnvollen Bedeutung der Dinge, damit auch die Fähigkeit (hier) unseren Anschauungen Allgemeingültigkeit und genaue Mitteilbarkeit zu verschaffen. Wo also Wertgefühle sich einmischen, gibt es nach ihm keine Wissenschaft, sondern nur individuelle Bekenntnisse, was, streng genommen, er auch in seiner späteren Philosophie festhielt. Neuerdings (1906) hat sich *Poincaré*, der französische Mathematiker, Astronom und theoretische Physiker, so erklärt: »Die wissenschaftliche Wahrheit kann man beweisen, die moralische Wahrheit muß man fühlen. Die innerste Harmonie der Welt ist die einzige wahrhafte Wirklichkeit. Der Ausdruck dieser Harmonie ist das Gesetz, die Regelmäßigkeit der Natur. Objektive Wirklichkeit ist das, was vielen denkenden Wesen gemein ist und was allen gemein sein könnte.

Was uns die Objektivität der Welt, in der wir leben, verbürgt, ist, daß wir diese Welt mit anderen lebenden Wesen gemein haben. — Eine Tatsache ist immer beweisbar — wir berufen uns entweder auf das Zeugnis unserer Sinne oder auf die Erinnerung an dieses Zeugnis. — Die Wissenschaft ist eine Regel des Handelns, die Erfolg hat, wenigstens in den meisten Fällen, während die entgegengesetzte Regel keinen Erfolg gehabt hätte. Die Wissenschaft sieht voraus und deswegen kann sie nützlich sein und als Regel des Handelns dienen. Sicher ist, daß der Gelehrte weniger oft irrt als der Prophet, der aufs Geratewohl voraussieht.«

Auf allgemeine Zustimmung kann man wohl rechnen, wenn man sagt: Wissenschaft ist, wo nach logischen Regeln, die um ihrer inneren Beschaffenheit willen alle anerkennen, auf Grund von Tatsachen, die jedermanns Nachprüfung offen stehen, Ansichten aufgestellt werden können.

Seit 1848 ist in alle deutschen Verfassungen der Satz übergegangen: die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Es heißt das nach der Auslegung der Juristen: die Wissenschaft und ihre Ausübung sollen fortan keine andern Schranken kennen als ihre eigene Wahrheit, und sofern sie dieselbe verkennen und überschreiten, die Heiligkeit des Strafgesetzes *(Schwartz)*. »Die Wissenschaft und ihre Lehre soll weder vom Staate noch von der Kirche beeinflußt werden, und es sollen weder von der einen noch von der andern Autorität bestimmte Lehrsätze oder Lehrbücher vorgeschrieben noch verboten werden können. — — Es soll kein Gelehrter wegen von ihm aufgestellter Lehrsätze jemals wieder verketzert und zum Widerspruch genötigt werden dürfen« *(Koch)*. Nach *Rönne* würde es in Preußen schon jetzt (vor Erlassung eines allgemeinen Schul- und Unterrichtsgesetzes) eine Verletzung des § 20 der Verfassung sein, wenn der Grundsatz desselben durch Verwaltungsmaßregeln verkümmert oder aufgehoben werden wollte.

Im Sinne wissenschaftlicher Lehrfreiheit schreibt *Paulsen*

(bei *Lexis*): »Der Lehrauftrag kommt aus der Hand der Regierung, aber der Lehrer bestimmt selbständig Form und Inhalt seiner Lehre«, fügt aber hinzu: »ein Einfluß auf die Richtung der Ansichten wird höchstens bei der Auswahl für die Stellen versucht, am meisten natürlich in den Fächern, wo die Interessen der öffentlichen Mächte am unmittelbarsten berührt werden, in der Theologie, in den Staatswissenschaften und etwa noch in der Philosophie« und sagt später noch: »Die Staatsprüfungen wirken allerdings zum Teil ausdrücklich auf den Studiengang zurück.«

Die Universitäten sind nämlich nicht bloß Stätten freier wissenschaftlicher Forschung, sondern zugleich Staatsanstalten zur Vorbereitung für Staats- oder Kirchenämter. *Lexis* drückt dies in seinem Sammelwerk über die Universitäten 1904 so aus: »Es stände nichts im Wege, daß von Stadtgemeinden oder privaten Stiftern, Hochschulen nach dem Vorbild der Universitäten gegründet würden, aber diese Anstalten würden nicht die Berechtigungen haben, die den Universitäten gesetzlich zuerkannt sind, und sie würden sie nur durch besondere Bewilligungen erlangen können.« Als solche Berechtigungen der Universitäten führt *Lexis* auf: »Verleihung akademischer Grade, Anstellung im Staats- und Kirchendienst, richterlichen und höheren Verwaltungsdienst, höheren Schuldienst, Zulassung zur Rechtsanwaltschaft, Betrieb der Praxis als Arzt«. In diesem Sinn ist 1849 im preußischen Ministerium als Aufgabe der Universitäten bezeichnet worden: »allgemeine und besondere wissenschaftliche Bildung gehörig vorbereiteter Jünglinge durch Vorlesungen und Übungen und Vorbereitung zu solchen Ämtern und Berufsarten, welche eine höhere wissenschaftliche Bildung erheischen«.

Diese Doppelseiten der Universitäten, Stätten freier Wissenschaft zu sein oder sein zu wollen und privilegierte Staatsanstalten für gewisse Berufsarten zu sein, vertragen sich, wie schon *Paulsen* andeutet, nicht ganz, und es ist

zu erwarten, daß die freie Wissenschaft darüber zu kurz kommen wird. Wir wenden uns einem solchen Aufweis im einzelnen zu, indem wir der herkömmlichen Ordnung der 4 Fakultäten folgen.

Was die katholische Theologie auf Universitäten betrifft, so ist das Neueste, was für Straßburg zwischen Papst und Deutschem Reich vereinbart wurde, und was *Erhard* (bei *Lexis*) so angibt: »Falls durch die kirchliche Autorität der Beweis geliefert wird, daß ein Theologieprofessor wegen mangelnder Rechtgläubigkeit oder infolge gröblicher Verstöße im priesterlichen Wandel als unfähig angesehen werden muß, sein Lehramt fortzusetzen, so ist eine Ersatzprofessur einzurichten und der betreffende Professor hat sich nicht mehr an den Geschäften der Fakultät zu beteiligen (aber staatliche Absetzung tritt nicht ein).« *Erhard* bemerkt dazu: »Die neue Bestimmung kann nicht als ein unberechtigter Eingriff in die Lehrfreiheit der katholischen Theologieprofessoren betrachtet werden, da — sie nur die Konsequenzen zieht, die sich aus dem kirchlichen Verhalten des betreffenden Professors von selbst ergeben. Die kirchliche Autorität kann in diesem Fall nur die höchste Stelle sein« (der Papst). Weitere bemerkenswerte Mitteilungen (bei *Lexis*) über das katholisch-theologische Studium sind: Wer sich an den katholisch-theologischen Fakultäten habilitieren will, bedarf dazu auch der Genehmigung des Bischofs. — Das erste Jahr des Studiums ist überall dem Studium der Philosophie und Apologetik gewidmet. — Sämtliche Theologiestudierende sind von ihrer Diözesanautorität verpflichtet, alle Privatvorlesungen zu hören, welche die Hauptfächer der Theologie behandeln. — Jedes Semester oder jedes Studienjahr oder in weiteren Zeiträumen finden Examina statt seitens der Fakultät im Auftrag der betreffenden Diözesanbehörde. — An bischöflichen theologischen Lehranstalten wird das erste Jahr ganz oder vorwiegend dem Studium der scholastischen Philosophie gewidmet.

Was an den katholisch-theologischen Fakultäten auch als Staatsanstalten gelehrt werden kann und zweifelsohne auch gelehrt wird, darüber hat *Hoensbroech* vorigen Herbst in Zeitungen Mitteilungen gemacht. In dem Staatslexikon der Görresgesellschaft 2. Auflage wird die Lehrfreiheit an den Universitäten als ein Schaden und Zeichen atheistischer Gesinnung bezeichnet. Das Oberaufsichtsrecht der Kirche über alle Schulen, niedere wie höhere, wird als richtiges Prinzip bezeichnet. *Lehmkuhl*, Jesuit, geborner Westfale, hat eine Schrift verfaßt: »Das bürgerliche Gesetzbuch des Deutschen Reiches.« Dieses Gesetzbuch ist nach ihm in vielen Punkten für Katholiken unannehmbar; dementsprechend haben sich Seelsorger, Beichtväter und katholische Richter zu verhalten. In den »casus conscientiae«, einem besondern Werk desselben Verfassers, wird gelehrt, daß, wer sich gegen von der Kirche verurteilte Staatsgesetze vergangen hat und dafür bestraft worden ist, sich zum Ersatz für die Strafe am Vermögen des die Strafe vollziehenden Staatsbeamten und am Gelde des Fiskus schadlos halten oder auch der versuchten Vollstreckung der Strafe tätigen Widerstand entgegensetzen darf. »Wer unter Ausschluß der Gefahr, daß dadurch größere Übel entstehen, ungerechte und gottlose Gesetze übertritt, handelt sittlich gut. — Papst Leo XIII. hat als Bischof 1863 erklärt: »Der Protestantismus ist eine Pest, ein aus Hochmut und Gottlosigkeit entstandenes System,« als Papst hat er 1880 alle nichtkatholischen Missionare als »Männer voll Trug und Verbreiter von Irrtümern« bezeichnet. 1897 sprach er von dem »Irrtum der Reformation, einem unheilvollen Gift«. Der jetzige Papst, Pius X., schreibt 1905 in einem amtlichen Katechismus: Luther und Calvin zerstörten alle Grundlagen des Glaubens, spricht von »Seelenermorden,« ihm stellt jetzt der Protestantismus »nur alle Formen der Rebellion gegen die heilige katholische Kirche« dar.

Nach allem haben die katholisch-theologischen Fakultäten nur die Freiheit streng kirchlich zu lehren. Indem

protestantische Staaten solche an ihren Universitäten wünschen, versprechen sie sich wohl doch von der Berührung der theologischen Lehrer und Theologiestudierenden mit anders Denkenden eine Gewohnheit friedlichen Nebeneinanders. Dem Staat sind die Universitäten in erster Linie in diesem Fall Anstalten zur Heranbildung geeigneter Geistlichen.

An freier Wissenschaft kann der Katholizismus teilnehmen, soweit er nicht kirchlich gebunden ist. So schrieb Pater *Secchi*, der Astronom, auch über Einheit der Naturkräfte mit dem Hintergrund einer etwa Leibnizschen philosophischen Theologie; so hat der als Abt gestorbene P. *Mendel* konkrete Vererbungscharaktere gefunden, so erkannte P. *Wasmann* bei Ameisen und Ameisengästen noch jetzt stattfindende Artübergänge. Der erste Entwurf zum Bürgerlichen Gesetzbuch des Deutschen Reiches beruhte auf *Windscheids*, eines Katholiken, Pandekten und ist dann durch *Gierke* deutsch rechtlich abgewandelt worden.

An dem »Heiligen« *(Santo)* Foggazaros, 1906, einem Roman mit katholisch-liberaler Tendenz unter Aufrechterhaltung der Hierarchie kann man sehen, wie stark die Gewalt der katholischen Gefühlsweise in einem hochgebildeten, mit Manzoni verglichenen Manne sein kann. Der »Heilige« selbst ist nicht Geistlicher, nicht Mönch, sondern Laienbruder. Er hatte einst, obwohl verheiratet, Joannes Liebe sich gefallen lassen, die auch verheiratet war, aber geschieden. Seine eigene Frau war bald nach der Ehe wahnsinnig geworden. Auf dem Totenbette wieder vernünftig geworden, läßt die Frau den Mann rufen, stirbt wie eine Heilige. Dieser Tod wendet sein Herz, er trennt sich von Joanne, verläßt seine Reichtümer, lebt als Gärtner in einem Kloster unter Leitung eines Mönches, dem er sich vertraute. Vorher hatte er Visionen. Durch den Mönch wird er Männern von katholischem, aber liberalem Streben zugeführt; es soll ein Verein sein von Verteidigern Gottes und der christlichen Moral zur Ergänzung des katholischen Klerus. Er ist für

berechtigte Freiheit im Religiösen, die Kirche ist nicht einzig die Hierarchie. Der »Heilige« besucht die Kranken, heilt viele von ihnen (nach ihrer Überzeugung), spricht über Religion besser als die Priester, stellt moralische Schäden in den Familien ab, bringt viele wieder zum Kirchengehen. Der Verein stellt Dogma, Wunder in der Religion der Erwachsenen zurück; man soll den Vater (Gott) fühlen als einen Geist der Liebe, Liebe (untereinander) einigt. Mystisches (innerliches) Gebet ist Höchstes und fortwährend zu üben. Religion ist vor allem Tun und Leben. Es gibt für die Wissenschaft unlösbare Rätsel. — Der »Heilige« empfängt die Sterbesakramente, läßt sich auf dem Totenbette das Mönchskleid ausbreiten, stirbt mit der Freude, daß die Frau, die er einst liebte, zum Katholizismus übertritt. Zu den Priestern an seinem Sterbebette spricht er: bleibet arm, bleibet rein, glaubet nicht, daß euch viele menschliche Wissenschaft not tut. Was euch Not tut, ist nur viel Achtung vor der Vernunft und viel Glaube an die allumfassende, unumstößliche Wahrheit.

Es ist wesentlich *Franz von Assisi*, dessen Bild Foggazaros Seele erfüllt, wie er das arme Leben Jesu auf sich nimmt. *Franz* ist ja durch *Sabatier* auch den Protestanten wieder belebt worden. Das ganz spezifisch Katholische kam erst nach dem Buch. Als der Papst solche Bestrebungen, wie sie das Buch enthält, mißbilligte, hat sich Foggazaro dieser Verurteilung gefügt. Das katholische Grundgefühl ist die Sehnsucht nach einer unfehlbaren Autorität in Sachen des Glaubens und der Moral. Der Mensch bedarf einer Belebung seiner Hoffnung und einer Leitung in den vielen zweifelhaften Fällen des Lebens. Hier bietet sich eine persönliche Erfüllung solcher Sehnsucht in einer alten großen Gemeinschaft, also halte ich mich an sie, da ich allein mich nicht getraue zu stehen und zu gehen. Es ist eine andere Art von Postulatenreligion, doch stets mit dem Versuch eines rationalen Unterbaus für die Überzeugung von Gott als Weltschöpfer und -erhalter.

Bei den protestantisch-theologischen Fakultäten ist die Frage intrikater. In Preußens älteren Provinzen hat der Oberkirchenrat bei der ersten Berufung an eine theologische Professur ein *Votum* über die vom Minister in Aussicht genommene Persönlichkeit abzugeben; fällt dieses aus kirchlichen Gründen ablehnend aus, so entscheidet der Landesherr, falls das Ministerium an der Berufung festhält. Nach *Kawerau*, Professor in Breslau, (bei *Lexis*) kann gegen die Gefahr, daß in einer Fakultät ein bestimmtes Fach in einer zu einseitigen und berechtigte Interessen der Kirche schädigenden Weise vertreten wird, die Unterrichtsverwaltung, wo ein solcher Zustand nach ihrem Urteil zu bestehen scheint, vorübergehend für dasselbe Fach auch einen Vertreter anderer Richtung berufen. — Nach *Paulsen* (bei *Lexis*) hat der restaurierte statutarische Supranaturalismus zunächst innerhalb der Kirche und der Gemeinde, die historisch-kritische Forschung dagegen auf den Universitäten ihren Ort. »Auf der kirchlich-konfessionellen Seite trachtet man die Besetzung der theologischen Professuren der Kontrolle der kirchlichen Autorität zu unterwerfen, wie das innerhalb des Katholizismus geltendes Recht ist. Auf seiten der Universitätstheologie wird dagegen die Lösung des Konfliktes von der fortschreitenden Anpassung des religiösen Bewußtseins an die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung erwartet. Dabei gilt eine allgemeine Voraussetzung, daß nämlich der alte falsche Intellektualismus in der Auffassung und Begründung des religiösen Glaubens mehr und mehr einem Voluntarismus im Sinne des Kantischen Primats der praktischen Vernunft weichen werde. In dem Maße als die »Schriftbeweise« und die »Vernunftbeweise« für die Gläubigen an Kredit einbüßen, wird das wirkliche Fundament aller Religion hervortreten: die Notwendigkeit, einer Welt- und Lebenanschauung, wofür die Wissenschaft keinen Abschluß findet, eine einheitliche Fassung durch »Vernunftideen« zu geben. So *Paulsen*. *Harnak*, im »Wesen des Christentums« gibt

das Gleiche so: »Die christliche Religion als Gottes- und Menschenliebe beruht auf absoluten Werturteilen, d. h. auf Gefühl und Wille, ist subjektive Tat«. Die Wunder werden von der historisch-kritischen Theologie als solche gestrichen. Der Weissagungsbeweis, daß nämlich Jesu Leben nach allen Hauptmomenten im Alten Testament vorausgesagt sei, fällt weg. Von der Auferstehung Jesu wird festgehalten, daß das Grab leer gefunden wurde und daß Jesus im Glauben seiner Jünger als auferstanden, erhöht und bald zum Weltgericht nach seinen eigenen Aussagen wiederkehrend galt. — *Kawerau* merkt an: ernste Kämpfe und schwere innere Auseinandersetzungen können dem heute zum Studium der evangelischen Theologie sich wendenden jungen Manne nicht erspart werden. Das bringt die Lage dieser Wissenschaft, insonderheit der Bibelwissenschaft, und der bestehende Widerstreit der Weltanschauung, mit denen die Theologie sich auseinandersetzen muß, unabweislich mit sich. Er spricht von dem durch die wissenschaftlichen Fragen so häufig in Unruhe versetzten, von Zweifeln angefochtenen, an seiner Berufswahl gar unsicher werdenden jungen Theologen auf der Universität und urteilt, nach dem Ausfall der Examina ist immer nur eine Minderzahl soweit gefördert, daß sie selbständiges theologisches Verständnis und Urteil und ein unverlierbares Interesse an den Aufgaben und Problemen der Theologie gewonnen hat.

Bei dieser Sachlage kann man auf den Gedanken kommen, ob heutzutage ein junger Mann aus innerem Antrieb Theologe werden könne. *Ellen Key*, eine dezidierte Vertreterin des Monismus hat geurteilt: die historisch-kritischen Theologen blieben bei der Theologie, weil sie nun einmal als Theologen herangewachsen seien. Man muß daher sich umsehen, ob es auch eifrige Vertreter einer freieren Auffassung des Christentums noch heute gibt, welche nicht Theologen von Beruf sind. Ein solcher ist *Hilty*, schweizerischer Rechtsgelehrter, dessen Schrift »Glück« eine ähnliche Verbreitung gefunden hat, wie

Harnaks »Wesen des Christentums«. *Hiltys* religiöse Art, ähnlich wie *Pascals*, ist (Briefe 1903): »Der Mensch hat einen Zug zu Höherem. Spüren im eigenen Leben kann man Gott (nicht beweisen) und eine Kraft empfinden, die von ihm in uns übergehen kann. Die Kraft zum Guten und zur Überwindung des Bösen, die es im Erdenleben gibt, ist der Glaube an Gott und Christus. Wer das Evangelium nicht selbst erlebt als untrügliche Wahrheit in seinem eigenen Leben, für den wird es immer ein Märchen aus alten Zeiten bleiben. *Pascal* schreibt in den Pensées: l'Ecriture sainte n'est pas une science d'esprit, mais du coeur. Elle n'est intelligible que pour ceux qui ont le coeur droit. Wenn man die geistige Natur wachsen und die tierische abnehmen fühlt, dann ist man auf dem Wege göttlicher Führung. Wer Recht behält, Christen oder freies Denken, das wird sich erst nach Ablauf des gegenwärtigen Lebens zeigen entweder dadurch, daß wir fortleben, oder daß alles zu Ende ist. Im ersteren Fall werden wir uns besser dabei befinden, in letzterem haben wir in diesem kurzen Erdenleben eine freudige Hoffnung gehabt. Aus Hoffnungen und Erwartungen besteht aber ein großer Teil der Lebensfreuden. Im Vorteil werden wir also immer sein.« So *Hilty*. Hier haben wir den Grundgedanken der *Pascal*schen Wette für das Christentum; wenn es sich nicht als wahr erweisen sollte (im Weltgericht), so haben wir wenigstens ein ehrbares Leben geführt: wenn es sich aber als wahr erweisen sollte, und wir hätten es verworfen?! Nur ist bei *Hilty* der Grundgedanke aus der Gerichtsvorstellung gleichsam gesänftigt. Da war der Gedanke von Anfang an; sofern der volle Erweis des Christentums erst am Ende der Tage kommen sollte, anfangs in nicht ferner Zeit. — Übrigens geht *Hilty* seine eigenen Wege neben der historisch-kritischen Theologie. Er schreibt 1903: »An die Auferstehung als eine Tatsache müssen Sie glauben lernen; denn sonst kommen Sie in Widerspruch mit der ersten Christenheit und haben ein anderes Christentum als diese.« »Die protestantische

Kirche sieht eigentlich ihren lehrhaften Glauben als das Höchste an, was es gibt, während dies die Gnade und innere Erscheinung Gottes ist.« »Wir können es alle erfahren, wie in Zuständen der völligen Ruhe', in stiller Nacht, im Halbwachen, wenn man den Körper kaum mehr als vorhanden empfindet, der Geist an Freiheit und Klarheit gewinnt und Gedanken in dem Menschen entstehen, deren er sonst nicht fähig ist, und die er nachher nur schwer festhalten kann. Manche Leute haben solche Erleuchtungen auch im Augenblick des Todes.« Vorher spricht er von »Leuten, welche sich mit der kirchlichen Hypnose nicht begnügen wollen«. Er ist aber nicht für ein inneres Leben als Selbstzweck, sondern »die Theologie muß praktischer werden, anwendbares und beglückendes Christentum«. »Zu einer edlen Einfachheit der ganzen Lebenshaltung zurückzukehren, ist eine Hauptaufgabe der kommenden Generation.« »Wenn das Christentum eine wirkliche Wahrheit in der Welt geworden wäre, so könnte es weder großen Reichtum noch große Armut mit all ihren schrecklichen Folgen geben, sondern nur einen mäßigen Besitzesunterschied, der die geschäftlichen Beziehungen — — durch ein wirklich hilfreiches Miteinanderleben, das auf gegenseitigem Bedürfen beruhte, freundlicher gestalten würde (5. Mos. XV, 11).«

Nach dem über die katholischen und protestantischen theologischen Fakultäten Dargelegten muß geleugnet werden, daß die religiösen Fragen an unseren Universitäten als Vorbereitungsanstalten zu einem Kirchen- oder Staatsamt wissenschaftlich befriedigend können behandelt werden. Diese Fragen erfordern den Betrieb einer allgemeinen Religionswissenschaft, aber nicht so, daß Christen oder im Christentum aufgewachsene Lehrer über ihre und andere Religionen berichten, sondern es müßte Gelegenheit sein, daß jede Religion selbst zu Worte kommt. Das »Wesen« des Islam, des Hinduismus, Buddhismus, Confucianismus wäre dort von solchen vorzutragen, die darin geboren sind und trotz Bekanntschaft mit europäischer

Wissenschaft daran festhalten. Durch den Islam mit seinen 260 Millionen Bekennern geht eine panislamische Bewegung, unterhalten durch eine »Brüderschaft«, die eine ekstatisch-schwärmerische Begeisterung ausbildet, entgegen der Bedrohung durch das Christentum. Der Neu-Islam, zu dem Midhat, aber auch der damalige Scheich ül Islam, also der oberste Geistliche, gehörte, hält fest an der Einheit Gottes und an der Propheti Mohammeds als Glaubenssätzen, an Gebet, Pilgerfahrt nach Mekka, Fasten und Almosen als gottverdienstlichen Handlungen. Jene Glaubenssätze gelten ihm von der Erkennbarkeit durch die Vernunft ausgeschlossen, aber nicht gegen die Wissenschaft. Dem bei uns verbreiteten Monismus kann diese Richtung und der Islam überhaupt *Algazels* Hinweis (c. 1100 nach Chr.) entgegenstellen, der dem emanatistisch neuplatonischen Monismus der arabischen Philosophie entgegenhielt, daß eine Entwicklung der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Dinge aus Einem Prinzip geradesogut ein Wunder sein würde, wie die Schöpfung der Welt durch Gott. Der Brahmanismus ist noch lebendig in Indien, auch als Vedantaphilosophie, d. h. in der Fassung, daß alle Körperlichkeit und auch die Vielheit der Seelen bloß Täuschung oder Erscheinung sei, über welche die Seele hinausdringen kann zur Erkenntnis, daß nur Eins wahrhaft und ewig ist, das Brahman und die Seele selber dies Eine und Ewige ist. Indische Männer, oft sehr gelehrt, fühlen sich in dieser Denkweise sehr beglückt und erachten sie dem Christentum überlegen; die Philosophen wie *Deussen* und Sprachgelehrten wie *Max Müller* halten das Grundgefühl des Christentums mit der indischen Grundauffassung für vereinbar. *Max Müller* hatte in der Jugend und wieder im Alter das Gefühl, mit allem eins zu sein. Es gibt nicht bloß die anima naturaliter christiana Tertullians, sondern auch eine anima naturaliter brahmanica etc. Noch hält der Buddhismus (510 Mill. Bekenner nach *Pischon* gegen 327 Mill. Christen) fest daran, daß nur die Loslösung vom Haften am Dasein,

die Erkenntnis von dem Leiden des Lebens und des Werdens, Heil gebe, und bereitet sich ohne Spekulation, ohne die brahmanischen Kasteiungen durch ein Bettelmönchsleben auf Nirvana, die Auslöschung, vor, d. h., daß die Seele nicht wiederkehrt in die Existenz, welche friedengebende Gewißheit der Mönch schon hinieden erlangen könne. Brahmanismus und Buddhismus stützen sich auf gefühlsmäßiges Innewerden, auf »Werturteile«. Für die Chinesen hat *Confucius* (500 vor Chr.) bereits den Kantischen Religionsgedanken in dem Rat: »handelt, als ob die Ahnen euch sehen, und wie stark diese Ahnenverehrung wirkt, ist für China und Japan voll bezeugt. Die Gelehrten dort werden nicht ermangeln darauf hinzuweisen, daß *Derschawins* Ode an Gott, Ende des 18. Jahrhunderts unter Katharina II. gedichtet, — als Ausdruck der damaligen Überzeugung der wissenschaftlich Gebildeten, wie in alle Sprachen der Kulturvölker, so auch längst ins Chinesische und Japanische übersetzt sei, und werden fragen, ob denn nach der historisch-kritischen Theologie der protestantischen Universitäten das Christentum nicht zu einem der stärksten Beweise der Macht der Ahnen- oder Geisterverehrung werde.

Erst, wenn Gelegenheit gegeben ist, Religionswissenschaft so zu treiben, ist der wissenschaftlichen Methode Genüge geschehen. Die Achtung vor den nichtchristlichen Religionen wird dann allerdings steigen, aber zugleich kann dann dem Problem näher getreten werden, ob der Vorsprung der Kultur der westeuropäischen und der von da kommenden Menschheit sich herleite aus der Verbindung tätiger Nächstenliebe von Jesu her mit der seit der Renaissance entwickelten modernen Wissenschaft und Technik.

»Wir stehen gegenwärtig in der gesamten Theologie an der Wendung von der Historie zur Geschichts- und Glaubensphilosophie,« schreibt ein Theologe neuerdings. In diesem Sinne wird eine allgemeine Religionswissenschaft durch Vertreter aus allen Religionen zu betreiben

sein, zu denen sich Männer aus allen wissenschaftlichen Gebieten mit ihren Gesichtspunkten bald gesellen werden. Da wird unter anderem erwogen werden *Burckhards*, des Historikers, Bemerkung: »Irgendwie wird sich das Christentum (im weiteren Verlauf der Geschichte) zurückziehen auf seine Grundidee vom Leiden dieser Welt. Wie sich damit das Leben- und Schaffenwollen in derselben auf die Länge ausgleichen wird, wissen wir noch nicht. — Das Christentum kennt konsequenterweise nur Weggeben aller Habe oder Almosen (nicht Philanthropie als Beförderung der Tätigkeit).« Auch die *Ritschl*sche Theologie wird in ihren Grundannahmen und der Praxis ihres Urhebers zur Erwägung zu stellen sein. Nach der Biographie, die sein Sohn gegeben hat, war *Ritschls* Beweis Gottes schon 1853, später ausgeführt und festgehalten als der einzig wissenschaftliche, dieser: »Die Tatsache, daß wir trotz unserer Überzeugung, in allen möglichen Beziehungen von den uns umgebenden Dingen abhängig zu sein, diese doch als uns unterworfen zu behandeln pflegen, findet ihre befriedigende Erklärung nur in der Annahme, daß unser Geistesleben und die Natur ihre gemeinsame Ursache in einem bewußten Willen haben, welcher als sittliche Weltordnung und als persönliche Macht gedacht werden muß. — Der geschichtliche Bildungsgrund dieses unseres geistigen Selbstgefühls ist der christliche Glaube an Gott. Offenbarung im Alten und Neuen Testament ist Gottes Willensäußerung zur Stiftung eines Bundes mit ihm, resp. eines Gottesreichs.« Beim Tode seiner Frau schreibt er, wie der Sohn angibt: »Was sie und ich etwa die letzten Jahre in Bezug auf ihre Gesundheit unterlassen haben, gehört gleichfalls zu den liebenden Führungen der göttlichen Vorsehung.« Es werden sich gewiß Männer finden, die einwenden werden: *Ritschl* war eine Willensnatur; von da aus gestaltete er seinen Gottesbegriff. Worauf er sich bei demselben beruft, ist praktisch-biologisch sehr einfach zu erklären: Wir sind selbst ursprünglich praktisch-biologische Wesen

auf Selbsterhaltung gestellt; wären die Bedingungen derselben nicht einigermaßen ausreichend da, so beständen wir gar nicht. Daß die Anpassung mangelhaft ist, zeigt das leibliche und geistige frühe Unterliegen so vieler Existenzen, was dann theologisch als Gottes unerforschlicher Ratschluß gedeutet wird. Dieses und *Ritschls* Äußerung beim Tode seiner Frau zeigt eine Gefahr der religiösen Auffassung, sie wird leicht ein Ruhebette da, wo die wissenschaftliche Auffassung zum Fortschritt in Erkenntnis und Technik treibt. *Huxley* hat nachdrücklich hervorgehoben, daß die gerade von der liberalen Theologie angenommene väterliche Vorsehung den einzelnen gegenüber sich nicht durch die Wissenschaft nachweisen lasse, während Vorsehung im Sinne des Waltens von allgemeinen Gesetzen allerdings behauptet werden dürfe. Man darf an *Taines* Wort erinnern: der Mensch ist der Spätling auf Erden und besteht fortwährend nur mit Mühe. 1906 hat *Haeckel* sich so ausgesprochen: »Wir verkennen keineswegs den hohen subjektiven Wert, welchen die Glaubensdichtungen für das wirklich gläubige Gemüt besitzen. Sie spenden dem Leidenden Trost im Unglück, dem Bedrängten die Unterstützung im Kampf ums Dasein, dem von Mißgeschick Verfolgten Hoffnung auf ein besseres Jenseits. Aber leider bleiben diese schönen Träume, wie alle sogenannten Offenbarungen, ideale Gebilde der Dichtung ohne objektiven Wert, es fehlt ihnen jede reelle Grundlage; der klar denkende und unbefangene Forscher, der ehrlich die reine Wahrheit sucht, kann nichts damit anfangen.« Es werden sich wohl Männer finden beim Betrieb allgemeiner Religionswissenschaft, die gerade das sich zur Aufgabe machen, herauszustellen, warum die Menschheit seit alten Zeiten von solchen Dichtungen lebt und sogar durch sie auch wissenschaftlich vorwärts kam. Solche werden nicht davor zurückschrecken, auch den physiologischen Befunden nachzugehen, wie sie bei der Religion neuerdings durch die Beobachtung nahegelegt sind, daß religiöse Wahnbildung

bei Geisteskranken nicht heilsam ist, weil er zu Massensuggestion und Gewalttätigkeiten führen kann. Es hat danach der Drang zu Bekehrungen, event. mit Gewaltanwendung, eine pathologische Anknüpfung im Gehirn, was auf die Geschichte der Religionen viel Licht wirft, aber zugleich lehrt, diese Züge nicht an sich schon zu bewundern oder zu dulden. Bei *Hilty* wird ein solcher Betrieb allgemeiner Religionswissenschaft auf das Enthusiastische seiner Auffassung trotz bescheidener Grundlage hinweisen müssen; denn er schreibt 1903 auch: »daß es in den ersten beiden Jahrhunderten des Christentums Wundergaben des Geistes und der Kraft gab, die uns jetzt legendarisch vorkommen, ist ein Beweis, daß das Reich Gottes sich wieder zurückgezogen hat. Zu diesem Geist und den Kräften müssen wir wieder gelangen, alles andere ist dagegen reine Nebensache.« Er wandelt also auf den Spuren *Lavaters*. Wenn er 1903 schreibt: »Man kann übrigens das Böse in der Welt, das ebenso rätselhaft und verstandesmäßig auch nicht erfaßbar ist, sehr deutlich spüren in einer allgemeinen Unruhe und Unbehaglichkeit, die oft plötzlich eintritt und keine bemerkbare Ursache hat«, so kann man an *Goethe* erinnern, der *Lavater* schrieb: »Du nennst Engel, was ich Nervenbehagen nenne«, und man wird die Physiologen darin für sich haben. — Ein solcher Betrieb der Religionswissenschaft hätte auch das Wort *Huxleys* zu erwägen: »Die Bibel ist die *Magna Charta* der Armen und Unterdrückten gewesen — vom Deuteronomium und Leviticus bis herab zu den modernen Zeiten« und die Frage aufwirft, wie man beim Streit der theologischen Meinungen das erhalten könne.

Alle diese Aufgaben an einen Betrieb allgemeiner Religionswissenschaft habe ich nur als Proben gestellt aus dem, was mir gerade die letzten Monate von der Literatur aus durch den Geist ging. Klar ist eins: solcher Betrieb allgemeiner Religionswissenschaft erfordert freie, d. h. von Staat und Kirche ganz unabhängige Universitäten, wie sie, wovon später mehr zu sagen sein wird, auch von

Problemen anderer Wissenszweige gefordert werden. Etwas derart schwebte dem Studenten-Kongreß zu Eisenach, September 1848, vor, wenn er aussprach: »Die Universitäten sind die Institute, auf welchen die Wissenschaft und Bildung ihrer Jünger gepflegt wird. Alle Fakultätssonderung wird aufgehoben. Die Universitäten sollen die ganze Wissenschaft vertreten, und nach diesem Prinzip die Lehrfächer vervollständigt werden. Zur Erlangung eines Staatsamtes soll der Besuch einer Universität nicht erforderlich sein. Lernender darf auf der Universität jeder sein«. *Karl Schurz*, der ein Hauptteilnehmer des Kongresses war und die Verhandlungen sofort erscheinen ließ, spricht von der Schwierigkeit einer richtigen Vermittlung zwischen der Freiheit der Wissenschaft und dem Anrecht des Staates an die Universitäten als Staatsanstalten. Diese Vermittlung ist überhaupt nicht zu finden, freie Wissenschaft im vollen Sinne fordert freie, d. h. von Staat und Kirche ganz unabhängige Universitäten, nur daß sie sich innerhalb des allgemeinen Rechtes bewegen.

Paulsen (bei *Lexis*) schreibt: »Die Theologie ist im 19. Jahrhundert die geschichtliche Wissenschaft von der christlichen Religion geworden, ein Spezialgebiet philologisch-historischer Forschung«. Sofern dies zutrifft, würde sich empfehlen auf den Universitäten als Staatsanstalten statt der theologischen Fakultät in der sog. philosophischen eine Abteilung für grammatische und historische Exegese des Neuen und Alten Testaments und für christliche Kirchengeschichte einschließlich der historischen Entwicklung der Dogmatik der eigenen Kirche zu machen. Apologetik und alles Praktische gehört besser nicht auf die Universität, weil es sich stets auf besondere Gefühlsweise stützt, auch in der Orthodoxie auf das testimonium spiritus sancti; es fällt nach der Universität besonderen Anstalten kirchlicher Art zu.

Die Jurisprudenz der Universitäten ist im 19. Jahrhundert (nach *Paulsen* bei *Lexis*) die historische Wissenschaft von der Entwicklung des Rechtes, des römischen

etwa und deutschen bis zur vorläufig letzten Phase dieser Entwicklung geworden. Auch nach dem Juristen *Kohler* (bei *Lexis*) ist ein Gesetzbuch nur eine geschichtliche Äußerung des Menschengeistes, aber er verlangt (dem Bürgerlichen Gesetzbuch des Deutschen Reiches gegenüber) systematische Schulung, gründliche Erforschung der Rechtsideen, die im Gesetze ihre Verwirklichung gefunden haben. — Ziel der juristischen Universitätsbildung ist besonders die Rechtsanwendung; daher werden gefordert Übungen in der Subsumtion konkreter Tatbestände unter die in den systematischen Vorlesungen erlernten Rechtssätze (jetzige Zwangspraktika). In preußischen Universitätskreisen ist man der Ansicht, der Erfolg der Zwangspraktika würde sich auch durch eine zweckmäßige Umgestaltung der ersten juristischen Prüfung erreichen lassen, die dringend reformbedürftig sei, und wünscht ein Examen von der Strenge des bayerischen, württembergischen oder hessischen, besonders werden die minimalen Anforderungen in der Volkswirtschaftslehre im ersten preußischen Examen von *Lexis* gerügt. — *Bamberger* (geb. 1823) schreibt in seinen Lebenserinnerungen: »Unfaßbar erscheint mir die heutzutage selbst für ernste junge Männer, übliche Manier der Presse, zu welcher damals (1844 bis 1845) nur die dümmsten und faulsten Subjekte ihre Zuflucht nahmen, auf die man darum mitleidig herabsah.« *Bismarcks* Bemerkung zu *Keyserling*: Man lernt in acht Tagen aus den Heften, was zum Examen nötig ist, gilt übrigens nicht mehr. Selbst solche, die etwa die ersten drei Semester keinen Professor auch nur von Ansehen kennen lernten, geben zu, daß vier Semester Studien erforderlich seien, um dann unter Einübung durch Repetitoren das erste juristische Examen genügend zu bestehen. Gegen das Repetitorienwesen sind wohl die Zwangspraktika eingeführt worden.

Ihering hat das Recht überhaupt erklärt als die Lebensordnung der Gesellschaft in der Form des Zwanges. Das Recht bestimmt, wie weit der Einzelne oder die Ge-

samtheit ihre Handlungsfreiheit betätigen dürfen *(Hippel)*. Es entsteht daher stets die Frage: Warum sind gerade die und die Handlungen oder Unterlassungen von Mensch zu Mensch in einer besonderen Gruppe der Menschheit mit Strafe oder irgend einem Nachteil verknüpft worden? Die Geschichte lehrt, unter welchen schweren geistigen und oft auch Waffenkämpfen in Westeuropa z. B. Gewissensfreiheit, Gleichheit aller vor dem Gesetz errungen worden sind. Geistige Kämpfe sind auch jetzt, vor allem in der Frage des Privateigentums, wo sich gegenüberstehen erstens strenges Festhalten an demselben, zweitens Eingreifen des Staates zur Hilfe für die wirtschaftlich Schwachen, drittens strenger Sozialismus, d. h. Übertragung der Vermögensrechte von den einzelnen an eine engere oder weitere Gemeinschaft und sozialisierter Betrieb (nach dem Vorbild der Eisenbahn-, Post- und Telegraphenverwaltung). Reifes Urteil in diesen Streitfragen setzt erfahrungsgemäß Berührung mit dem praktischen Wirtschaftsleben und den Aufgaben der gesellschaftlichen und finanziellen Verwaltung voraus *(Lexis)*, liegt also über dem Lebensalter der Studierenden auf Staatsuniversitäten (etwa 19—23) hinaus. Außerdem sind die Staatsuniversitäten doch Anstalten für Ausbildung von Juristen für den gegebenen Staat. Diese Sachlage führt auch hier auf den Gedanken von freien Universitäten neben den Staatsuniversitäten im Sinne von S. 17—8, wo die Frage des Eigentums mit Zulassung der extremen Ansichten und Gegenansichten verhandelt werden kann. Wir selbst sind stolz auf unsere Arbeiterversicherung und preisen sie als einen Zug praktischen Christentums. Wir wissen durch *Wilmowski*, daß bei *Bismarck* politische Gedanken im Hintergrund standen. »*Bismarck* sah in der wirtschaftlichen Freiheit eine Schwächung der Staatsgewalt, Staat und Reich sollten dazu beitragen, die Menschen glücklich zu machen, und daß diese nicht auf die eigene Kraft angewiesen werden.« Es ist daher sehr bemerkenswert, daß es in den Ländern der Freiheit noch anders zugeht, wie

Lexis (»Kultur der Gegenwart«) England und Nordamerika schildert. »Die Arbeiterbewegungen in England unter Führung der Gewerkvereine betreiben ihre Sache wie die bürgerlichen men of business. In Nordamerika erstreben die trusts die Monopolisierung ganzer Produktionszweige. Ebenso bilden die Arbeiter immer strengere Organisationen. Beide Parteien stehen sich in strengster Interessenpolitik gegenüber. Wohlfahrtseinrichtungen der Arbeiter gibt es so gut wie gar nicht. Die Arbeiter vertrauen auf ihre eigne Kraft. Reich gewordene Unternehmer geben enorme Summen zu allgemeinen Bildungs- und Kulturzwecken, die für den wirtschaftlichen Wettbewerb besonders Befähigten sollen ihre Überlegenheit mit aller Energie und Rücksichtslosigkeit ausnutzen, den erworbenen Reichtum aber im Interesse des Gemeinwohls verwenden. Nicht sowohl Schutz der wirtschaftlich Schwachen ist der Gedanke, als daß allen begabteren Elementen der Arbeiterbevölkerung die Mittel geboten werden sollen, sich durch Erwerbung von Kenntnissen und Bildung emporzuarbeiten.« Gegen diese amerikanische Sinnesweise steht allerdings sehr ab die *Bismarcks*, von welcher *Sidney-Whitman* berichtet: Gelegentlich sprach *Bismarck* einmal von der Seelenwanderung, einer Lehre, für die sich auch Graf *Moltke* sehr interessiert hatte. »Wenn ich die Gestalt wählen könnte, in der ich noch einmal leben möchte, so weiß ich nicht, ob ich nicht ganz gern eine Ameise sein würde,« wegen ihres vollkommen organisierten Staates mit Subordination, Disziplin, Ordnung. Jede Ameise muß arbeiten. »Sie sind glücklich, denn sie arbeiten.«

Anton Menger, der verstorbene Wiener Rechtslehrer, hat den Sozialismus in nicht agitatorischer Weise darzustellen versucht in drei Schriften: Neue Sittenlehre, 1903. Neue Staatslehre, 2. Auflage 1904. Volkspolitik (nach dem Tode herausgekommen) 1906. Von Staat und Recht bisher urteilt er: »In Staat und Recht, diesen Ordnungen der Machtverhältnisse, hat seit jeher nicht das Mitleid oder die Gerechtigkeit, sondern der Grundsatz ge-

golten: Heil dem Starken, wehe dem Schwachen.« Von den wirtschaftlichen Zuständen heute sagt er: »Wer nicht genau nach den Geboten der wirtschaftlichen Machthaber arbeitet, der weiß genau, daß er der bittersten Not anheimfallen muß.« Ziel ist, die herrschende kriegerisch aristokratische Gesellschaft in eine demokratische Arbeitsgesellschaft zu verwandeln. Einmal entschlüpft ihm das Bekenntnis: »denn der Hauptzweck der demokratischen und sozialistischen Bestrebungen besteht doch in einer Ausgleichung der äußeren Lebensführung.« Strafe braucht er: »Rechtswidrige Arbeitsverweigerung trifft bei jedem Bürger Strafe«. Not macht ihm die Ehefrage: »Erhaltung und Erziehung der Kinder ist im sozialistischen Staat den Eltern aufzuerlegen,« die also dementsprechend zu mehr Arbeit herangezogen werden. »Die Zahl der von der Ehe wegen Kränklichkeit Ausgeschlossenen dürfte naturgemäß niemals eine gewisse Grenze überschreiten, weil sonst die sozialistischen Institutionen mit Rücksicht auf die Stärke des Geschlechtstriebes der gefährlichsten aller Kraftproben ausgesetzt würden.« Aber dadurch widerspricht er seinem eigenen Satze: »Der sozialistische Staat hält die Menschen während ihres ganzen Lebens in seinen Händen.« Es muß also laviert werden und gegen die bessere Einsicht gehandelt werden aus Angst vor einer großen Zahl sonst Unzufriedener. Alles das und vieles andere von *Menger* oder aus ähnlichen Werken müßten Gegenstände eifriger Verhandlung pro und contra auf freien Universitäten sein.

Ebendahin gehört das Problem der Kriminalpsychologie und Kriminalanthropologie, welche von der mehr und mehr erkannten Bedingtheit des menschlichen Geisteslebens durch Nerven und Gehirn aus das Strafrecht neu zu gestalten suchen. Der mehrfach Bestrafte soll nicht immer wieder auf die Gesellschaft losgelassen werden als ein seiner Natur nach vermutlich antisoziales Wesen, das event. auf Lebenszeit unter Aufsicht zu stellen ist. Diese Auffassung kann nur als Teil einer neu zu gestaltenden

Lehre von der Erziehung und überhaupt Menschenbehandlung verfochten und gegen andere Theorien behauptet werden, was eine praktische Menschenkenntnis aus längerer Beobachtung von Verbrechern nicht nur, sondern von Menschen mit schwierigerem Naturell voraussetzt. Solche Beobachtungen bieten viele Schriften von *Möbius*, überhaupt der Nervenärzte über die Fälle, die noch zur Breite der Gesundheit gehören. Ein Student wird kaum das Wort von *Grofs* verstehen: Einzige verläßliche Triebfedern des Menschen sind Egoismus, Faulheit und Eitelkeit. — Auch Fragen des Staatsrechts, z. B. Wirkung der Staatsformen und Verfassungen führen auf freie Universitäten. Man kann in einer Monarchie auf einer Universität nicht wohl die Republik als bessere Verfassung vortragen und umgekehrt nicht in einer Republik die Monarchie verherrlichen. *Roseberry* bietet den Ausspruch: Der menschliche Geist ist nicht geeignet für längere Zeit eine unkontrollierbare Allgewalt auszuüben, was nur den aristotelischen Satz wiederholt, es sei keinem Menschen gut keine Rechenschaft abzulegen, d. h. menschlichrechtlich unverantwortlich zu sein. Damit ist nicht nur alle absolute Monarchie verurteilt, sondern auch die konstitutionelle, wo die Minister zwar dem Landtag Rede stehen, aber nicht entlassen werden müssen, wenn derselbe ihnen sein Vertrauen verweigert. Selbst die parlamentarische Regierung ist nach dem Kanon nur mit dem Gebrauch zulässig, wenn eine Verwaltung gar nicht bestehen kann ohne Gutheißung des Parlaments, welches selber der Probe der Auflösung unterworfen werden kann. *Palmerston* soll der Königin *Victoria*, die Lust hatte, an dem commonprayerbook zu ändern, gesagt haben: Dies Buch hat für viele Ihrer Untertanen den Wert einer Krone, und der Versuch, daran zu ändern, könnte leicht Ew. Maj. Ihre Krone kosten; worauf die Königin es ließ, wie es war.

Nach der neuen Prüfungsordnung fallen auf Medizin zehn Semester Universitätsstudien, wozu noch ein prak-

tisches Jahr vor Erteilung der Approbation als Arzt kommt. Von den zehn Semestern sind fünf dem Studium der allgemeinen Naturwissenschaften und der theoretisch-medizinischen Fächer (Physik, Chemie, Zoologie, Botanik, Anatomie, Physiologie) zugewiesen. Die Testate über diese Vorlesungen sind obligatorisch, um überhaupt zu der ärztlichen Vorprüfung zugelassen zu werden (nach fünf Semestern). Für die eigentlich klinische Studienzeit bildet das Zentrum das Studium der inneren Medizin.

Durch die neue Prüfungsordnung sind in dem Studiengang des Arztes bedeutende Veränderungen eingetreten deren Grundgedanke ist: Der Arzt muß zu gleicher Zeit eine Wissenschaft und eine Kunst beherrschen, d. h. er muß das für den einzelnen Fall geeignete Vorgehen aus seinem wissenschaftlichen Besitz schöpfen können, das höchste Gut zu erhalten, das es in diesem Leben gibt, die menschliche Gesundheit (bei *Lexis*).

In der Bildung begriffen sind Akademien für praktische Medizin, als Veranstaltungen der betreffenden Städte, indes unter Aufsicht des Ministers der Medizinalangelegenheiten. Ihr Zweck ist 1. Gelegenheit zur Ablegung des Probejahres, 2. Gelegenheit zur Ausbildung in den ärztlichen Spezialfächern, 3. Fortbildungskurse für praktische Ärzte, 4. Ausbildung in der Krankenpflege, 5. Samariterkurse, 6. Förderung der praktischen Medizin nach der wissenschaftlichen Seite (bei *Lexis*).

Dazu darf man die Bemerkung wagen: Eigentlich ist das medizinische Studium nur in seinem ersten Teil an die Universitäten gebunden wegen der dabei zu benutzenden theoretisch-wissenschaftlichen Institute. Für seinen zweiten Teil wären große Städte mit großen Krankenhäusern, ohne darum Universitätsstädte sein zu müssen, wohl geeignet zu machen. Schon jetzt liegen die medizinischen Lehranstalten von dem sonstigen Mittelpunkt der Universität oft weit ab, und die Medizinstudierenden haben neben ihrem Fachstudium kaum irgend Zeit, anderes zu betreiben, als was zur leiblichen und geistigen Erholung dient. Die

allgemeinwissenschaftlichen Fragen der Medizin, ob das Leben ein bloßer Spezialfall der physikalisch-chemischen Kräfte sei, oder ob ein eigenes vitalistisches Prinzip anzunehmen, die Fragen der Vererbung, leiblich und geistig, sind zugleich Fragen der biologischen Wissenschaften und der physiologischen Psychologie. Da das Studentenleben mit fünf, sechs Semestern (wovon später mehr) meistens seinen ersten Reiz verliert, so würde sich bei der langen Vorbereitungszeit der Mediziner eine Verlegung der letzten Hälfte des Studiums in größere Städte schon von da aus empfehlen. Die Studierenden würden an wirklich großen Hospitälern lernen, zugleich mannigfach bereits ärztlich helfend sein können, und dort würde ein bloßer Spaziergang durch die Geschäftsstraßen mit Ladenauslagen den ihrem Fach ernst zugewandten jungen Männern schon eine ableitende Erholung sein.

Übrigens verlangt die neue Prüfungsordnung an Söhne und Väter sehr viel und bietet ihnen doch nach sechs bis sieben Jahren Vorbereitung so gut wie nichts. Denn ob ein so wissenschaftlich Vorbereiteter und sich später auf den Akademien für praktische Medizin stets fortbildender Mann es zu einer ärztlichen Praxis bringt, welche die Aufwendung an Geld und Mühe belohnt, steht dahin. Jeder kann ihm Konkurrenz machen, wenn er sich nur nicht approbierter Arzt nennt, und selbst die Koryphäen der Wissenschaft haben ausgesprochen, daß der Schmied und die Kräuterfrau beim Publikum, wozu hier auch viele Gebildete gehören, mehr Zutrauen und mehr Zuspruch finden, als der wissenschaftliche Arzt, dessen Vorsprung vor jenen sie noch gar nicht zu würdigen wissen, und dessen ehrliche Erklärung: »Der wahre Wissenschaftler muß stets Skeptiker sein, wenn er nicht oberflächlich oder irgendwie Fanatiker ist« (*Näcke*), sie stutzig macht eben aus wissenschaftlichem Unverstand.

Huxley hat für England gegen Ende seines Lebens geurteilt: Das Problem der medizinischen Universität ist, einen Durchschnittsmenschen zu einem guten praktischen

Doktor zu machen, ehe er 22 Jahre alt ist, mit nicht mehr Ausgaben, als aufgebracht werden können von der Klasse, aus welcher Doktoren sich rekrutieren oder als vergütet (rewarded) werden durch die Aussicht auf ein Einkommen von 400—500 £ jährlich. Es ist nicht recht, solche Männer und das Publikum, an dem sie praktizieren, der Aussicht zu opfern, 1 % der Medizinstudierenden zu einem Mann der Wissenschaft zu machen dadurch, daß man Medizinschulen als Weiden (feeders) für Naturwissenschaft (science) behandelt zu ihrem Nachteil als Ärzteschulen.

Indem wir uns zu der viel umfassenden philosophischen Fakultät wenden, sparen wir die Philosophie selbst, die zu allen Wissenschaften Beziehungen haben soll, bis zuletzt auf.

Noch Herzog Ernst von Gotha (1819—93) sah in seinen Lebenserinnerungen »die besten Wirkungen unserer deutschen Universitäten gerade in der Richtung allgemeiner Orientierung und geistiger Anregung; am meisten an ihnen zu schätzen sei, daß man sich ein paar Semester in der eigentümlichen Atmosphäre dieser idealen Welt ohne Zwang und womöglich ohne Rücksicht auf die praktische Verwertung bewege.« Durch die Spezialisierung der Einzelwissenschaften (s o. S. 1) ist diese Art mehr geschwunden. Lehrgänge werden als Ratschläge von einzelnen Fachwissenschaften den Studierenden dargeboten (Göttinger Ratschläge und Erläuterungen für die Studierenden der Mathematik und Physik). Diejenigen, welche bei ihrem Studium den künftigen praktischen Beruf von Anfang an im Auge haben, sind ebenso von Anfang an durch die Anforderungen des Staatsexamens geleitet. *Felix Klein* schreibt hierüber: »In der Schule wird insbesondere von den jüngeren Lehrern verlangt eine möglichst allseitige Verwendbarkeit, so daß der Wunsch nach einer mehr seminaristischen Vorbildung der Lehramtskandidaten (im Sinne der Seminarien für Volksschullehrer) nahe liegt. — Mir scheint unerläßlich beim Lehramts-

kandidaten eine volle akademische Durchbildung hinsichtlich aller Fächer festzuhalten, die er in den oberen Klassen vertreten will.« Wegen des zu großen Umfangs der Einzelwissenschaften will *Felix Klein* mathematisch-physikalische Studien für sich, biologische Studien (Botanik, Zoologie), für sich und die Chemie diesen zugewiesen, während Mathematiker und Physiker nur allgemeine Kenntnis der Chemie haben sollen. Dabei drückt er den Wunsch aus, »daß der Kandidat auf der Universität Zeit behalten möge, sich nach Lust und Neigung gelegentlich auch in solchen Fächern umzusehen, welche über seinen engeren Beruf hinausliegen.« Doch soll nach ihm »die Mehrzahl der Studierenden in erster Linie für die spätere Ausübung eines bestimmten Berufes tüchtig gemacht werden«.

Nach *Pringsheim* »tun not Universitätsvorlesungen und Seminarübungen aus dem Gebiete der mathematischen Pädagogik, die sich auf alle einzelnen in den Mittelschulen zu lehrenden Disziplinen zu erstrecken hätten.« Er fordert besondere Lehrstühle für mathematische Pädagogik. Es hat damit folgende Bewandtnis. Auf der Münchener Naturforscherversammlung vor einigen Jahren erklärte ein Redner unter allgemeiner Zustimmung: Es werde auf Gymnasien gar nicht so wenig Mathematik gelehrt und einigermaßen auch gelernt, aber allgemeine Erfahrung sei, daß, sowie die Schüler die Schule verließen, sie sofort alles mathematische Denken aus sich hinauswürfen und eine Abneigung gegen Zählen und Rechnen durch ihr ganzes Leben behielten. *Felix Klein* drückt sich über die Sachlage so aus: »Aufgabe der Schule ist, eine große Zahl nicht sonderlich begabter und dabei dem mathematischen Denken zunächst abgeneigter Schüler zu einem bestimmten Niveau wissenschaftlichen Verständnisses hinaufzuführen.« Ihre Wünsche in dieser Hinsicht hat die Unterrichtskommission der Gesellschaft der Mathematiker und Naturforscher so formuliert: Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und Erziehung zur Ge-

wohnheit des funktionalen Denkens, besonders Anwendung auf die Natur und Verhältnisse des menschlichen Lebens, ausgehend dabei von praktischen Messungen, Einführung in die negativen Zahlen durch Beispiele aus der Praxis. Gymnasium und Realgymnasium sollen bis zur Schwelle der Infinitesimalrechnung führen, Oberrealschule Elemente der Infinitesimalrechnung geben. Im Realgymnasium und Oberrealschule sollen neben Physik und Chemie auch Biologie und Geologie in oberen Klassen gelehrt werden. Auf den Gymnasien soll der physikalische Unterricht verstärkt werden; es wird auf die dort bleibende Lücke (der Chemie, Biologie, Geologie) nachdrücklich hingewiesen.

Man kann nicht sagen, daß dies übertriebene Forderungen seien, wenn erreicht werden soll eine Grundlage mathematisch-naturwissenschaftlichen Verständnisses. Der Funktionsbegriff drängt sich ja genügend auf bei Thermometer, Barometer, die Infinitesimalauffassung ist durch die Naturvorgänge geboten und in *Cauchy*scher Formulierung auch zugänglich. Aber erfahrungsmäßig ist ein erfindender mathematischer Kopf eher anzutreffen, als ein mathematisch guter Lehrer auf Schulen, d. h. ein solcher, bei dem die Schüler nicht bloß in der Schulstunde und für das Abiturium mathematisch denken, sondern auch darüber hinaus aus sich die Fäden funktionalen Denkens und stetiger Annäherungen fortspinnen und hierin das wirksame Mittel für Naturverständnis und Technik freudig erkennen, und so den mit jedem Menschen wiedergeborenen Zug zum Zauberischen durch den der Wissenschaft ersetzen. Wie gute Lehrer in allen Elementen des Lernens mit Gold sollten aufgewogen werden, so erst recht in der Mathematik. In Italien hat vor Jahren der Verein Mathesis den Antrag gestellt, die künftigen Gymnasiallehrer sollten auf Universitäten von Professoren unterrichtet werden, welche selber einige Jahre, und zwar mit Erfolg, auf Gymnasien mathematischen Unterricht erteilt hätten. Mathematik um ihrer selbst willen treiben zeigt nicht allein Genie, fast ist das Lehrtalent und die Lehr-

liebe in Mathematik auf Schulen noch seltener und zur Zeit schätzenswerter.

Sind auch in Mathematik und Naturwissenschaft neben den Staatsuniversitäten freie Universitäten Bedürfnis? Was die Hintergründe der Erscheinung, d. h. des den Sinnen auch mit Hilfe von Instrumenten sich Darbietenden betrifft, so stehen in der unorganischen Naturwissenschaft sich große Gegensätze gegenüber, die Molekulartheorie einerseits, die energetische Auffassung andererseits. Die Energetik sieht das Ding (was wir so nennen) als einen Komplex von Energien an und sucht aufweisbare und meßbare Beziehungen zwischen den Energiekomplexen in der Erfahrung zu finden, bestreitet dabei, daß die Atomistik eine wiederspruchslose Erklärung der Erscheinungen gebe. Durch die elektromagnetische Lichttheorie ist die Molekulartheorie mit Umgestaltungen wieder in den Vordergrund gerückt. Danach ist der raumerfüllende Äther der Träger der elektromagnetischen (anscheinenden) Fernwirkung, die Lichtstrahlen stellen nur einen besonderen Fall durch den Äther sich fortpflanzender elektromagnetischer Störungen dar. Die Erscheinungen der Elektrolyse verlaufen, wie *Helmholtz* bemerkte, genau so, als wäre die Elektrizität in bestimmte Teile von immer gleichbleibender Größe abgeteilt, ganz wie die Materie in Atome abgeteilt uns gegeben ist. Nach *Kaufmanns* Formulierung ist der Raum ein physikalisches Kontinuum, welches die elektromagnetischen Wirkungen überträgt. Ausgangsstellen und Angriffsstellen dieser Wirkung liegen in der Elektrizität. Diese ist aus unteilbaren Elementarquanten, Elektronen zusammengesetzt. Die Masse des Elektron ist c. $^1/_{2000}$ des Wasserstoffatoms. Die ponderable Materie wird als ein Aggregat von Elektronen gedeutet, die einzeln nur elektromagnetische Masse besitzen, d. h. in einer bestimmten Weise mit dem umgebenden Äther verkettet sind. In der Verwandlung des Radiums in Helium sieht man ein Beispiel von Umwandlung der Atome. *Landolt* hält an seinen Beobach-

tungen fest, daß bei chemischen Prozessen Gewichtsänderungen (eben durch Zerfall von Atomen) vorkommen. Die Grundgesetze der alten Mechanik, desgleichen die allgemeine Gravitation, sollen als Folgen der *Maxwell*schen Gleichungen für geeignet aufgebaute Elektronenaggregate abgeleitet werden. — Auch in der organischen Naturwissenschaft waren und sind solche Gegensätze der Auffassung. Nach *Reinke* (bei *Lexis*) gab es vor nicht langer Zeit Professoren, die außer stande waren ihren Schülern bei Exkursionen die Namen verbreiteter, wild wachsender Pflanzen zu nennen; die systematische Seite der Wissenschaft wurde über der anatomisch-physiologischen vernachlässigt. Jetzt gibt es Verfechter des Neovitalismus und des Festhaltens an einer bloß physikalisch-chemischen Erklärung der Lebenserscheinungen. So sehr an der Deszendenz im Pflanzen- und Tierreich festgehalten wird, so heftig und stark ist die Bestreitung des eigentlichen Darwinismus; der Kampf ums Dasein soll das Überleben des Passendsten erklären, nicht aber die Entstehung des Passendsten. — Dazu kommen noch allgemeine Anschauungen mannigfacher Wendung: *Machs* Phänomenismus, welchem die Empfindungen als letzte Elemente der Welt gelten. Nicht die Empfindungen sind von den Körpern her zu erklären, sondern Körper sind nur Komplexe von Empfindungen. Monismus ist ihm, wie sonst ein Glaube ist; so schreibt er in der Geschichte der Mechanik: »Hoffentlich werden wir uns zum Wohl der Menschheit, langsam, allmählich, aber sicher, jenem Ideale einer einheitlichen Weltauffassung nähern, welches allein verträglich ist mit der Ökonomie eines gesunden Denkens.« Monismus liegt *Ostwalds* realistischer Energetik zu Grunde, das Detail von *Schellings* Naturphilosophie hält er für falsch, aber der Grundgedanke der Einheit des Alls mutet nach ihm jeden als richtig an. *Verworn* vertritt den Psychomonismus, nach welchem nur Eins existiert, die Psyche. »Nur durch die empfindende Seele weiß ich von der Welt; diese (Welt) ist

selbst nur eine Erweiterung meiner Seele, die Körperwelt ein Stück unserer Psyche.« Von *Descartes* sagt er: »Dieser Dualismus hat unser ganzes Denken verseucht wie ein Infektionsgift den Organismus.«

Alle diese Auffassungen lassen sich gründlich nur studieren im Zusammenhang mit den allgemeinsten Fragen der Wissenschaft und mit Philosophie, am besten auf freien Universitäten im Sinne von S. 17—8; an den Staatsuniversitäten wird ein Mann, der zugleich ein spezielles Fach vertritt, immer nur mehr gelegentlich oder zum Schaden der Fachbildung aut solche allgemeine Auffassungen kommen.

Mit der Mathematik ist es ähnlich. Nach *Pringsheim* steckt in der wahren (reinen) Mathematik immer ein gutes Stück vom Künstler, vom Architekten, ja vom Poeten. Das letztere hat ja auch *Weierstrass* geurteilt. *Pringsheim* fährt fort: »Die Wahrheit, die er erstrebt, ist freilich bei Licht betrachtet, nicht mehr und nicht weniger, als Widerspruchslosigkeit,« d. h. logische Denkbarkeit«. Diese bloß logische (formale) Wahrheit wird neuerdings sogar auf die Axiome angewendet, die in sich widerspruchslose Sätze sein sollen, aus denen sich viele andere logisch ableiten lassen. Hier stehen Mathematiker gegen Mathematiker, so die Behauptung unendlicher Zahlen (neben dem gewöhnlichen Zahlensystem) bei *Cantor*, die Leugnung solcher unendlicher Zahlen bei *Poincaré*. *Felix Klein* (»Nichteuklidische Geometrie«) widerspricht der Ansicht, man müsse die Anschauung (und mit ihr jede Tätigkeit des Raumsinnes) möglichst aus der Mathematik verbannen und die Logik an ihre Stelle setzen. Logik und Anschauung sind vielmehr nach ihm vollkommen gleichberechtigt, sie müssen stets Hand in Hand gehen. Ohne die Anschauung hätte die Geometrie weder Bedeutung, man wäre nie auf sie verfallen, noch Anwendung. — Auch solche Streitigkeiten würden neben der gelegentlichen Behandlung der Fachmänner besser in ausführlichem Für und Wider an Universitäten erörtert, wo

keine Rücksicht auf Ausbildung zu einem praktischen Beruf zu nehmen ist.

Indem wir der Ordnung des Göttinger Lektionskatalogs folgen, würden wir von der Nationalökonomie zu sprechen haben. Es ist aber schon bei der Jurisprudenz darauf hingewiesen, daß hier in der Streitfrage des Eigentums ein Kapitel vorliegt, das nur an freien Universitäten mit voller Zulassung auch der extremen Ansichten kann verhandelt werden.

In der Geschichtswissenschaft auf Universitäten stehen nach *Brandi* (bei *Lexis*) im Vordergrund die Gebiete, die auf Schulen behandelt werden, die griechische und römische, die deutsche und preußische. Dazu mehren sich nach demselben Vorlesungen über die Geschichte der englischen See- und Kolonialmacht, über Kolonialpolitik und Handelsgeschichte, über die Vereinigten Staaten, über Sozialgeschichte des Altertums, über Alexander d. Großen Hellenismus und römische Kaiserzeit, wovon die ersteren mit gegegenwärtigen Bestrebungen in Deutschland zusammenhängen, die letzteren mit einer Richtung der klassischen Philologie, und zugleich auf eine Anregung des Kaisers zurückgehen. Von den Historikern auf Universitäten urteilt *Brandi*: Manche derselben neigen zur Literärgeschichte, zur Kunstgeschichte oder zur Wirtschaftsgeschichte; andere wären besser Theologen oder Juristen geworden, und nicht wenige sind durch das Quellenstudium so in Anspruch genommen, daß sie sich durch nichts von Philologen unterscheiden. Nach ihm selbst ist der Kern der Geschichte noch immer die Geschichte des staatlichen Lebens. In den Vorlesungen wird ihm zufolge bald mehr nach gelehrtem Wissen und methodischer Erziehung, dort mehr nach politischer oder philosophischer Durchdringung gestrebt; die letztere Richtung scheint wieder im Aufsteigen. Die einen Seminarübungen sind eintönig, aber stofflich wohl durchdacht, andere bei geringerer Gründlichkeit spannend und in hohem Grade anregend. So weit *Brandi*.

Eine Menge Fragen, zu denen die Geschichtswissenschaft Anlaß gibt, können zwar auch auf Staatsuniversitäten behandelt werden, eignen sich aber wegen der bereits vorauszusetzenden Geschichtskenntnis und der großen Gegensätze, die noch bei ihrer Beantwortung bestehen, mehr für freie Universitäten. So der Zusammenhang der Prähistorie mit der Geschichte und die etwaigen Folgerungen von jener auf diese. So die Frage der sog. materialistischen Geschichtsphilosophie, wo zwar die direkte Bestimmung alles Geistigen durch die ökonomisch-soziale Entwicklung leicht widerlegt werden kann, die indirekte Beeinflussung des Geistigen von da aus aber umsomehr hervortritt. So hat nach *Schmoller* die römische Kaiserdespotie der ersten Jahrhunderte und die zunehmende wirtschaftliche Verarmung im römischen Reich die Menschen nach innen getrieben mit Weltflucht und Jenseitshoffnungen; wobei er Neuplatonismus und Christentum anführt. Ob Gesetze in der Geschichte, und ob Individuen oder Massen das Leitende in ihr sind, ist fortwährend Gegenstand des Streites; man käme vielleicht weiter durch die wissenschaftliche Behandlung von Einzelsätzen, wie sie wohl aufgestellt worden sind, z. B.: im Grunde ist wahrer Fortschritt nur Überwindung von Irrtümern, — der menschliche Fortschritt ist zu messen an dem Prozeß Gemeinschaft versus Herrschaft, Wissenschaft und Industrie sind in beständigem Fortschritt, — Befreiung und Ausbildung der Individualität macht die Neuzeit aus, — die Zahl der Bedürfnisse und damit der Ideen in der Menschheit ist klein, — Sprengung des Glaubenszwanges gelang erst der im katholischen Frankreich ausgebildeten Philosophie des 18. Jahrhunderts, — Anlage und Lebensbedingungen beherrschen die geschichtliche Entwicklung, — Verstand, Phantasie, Gefühl lösen sich in ihrem Vorwalten und in ihrer mehr oder weniger einseitigen Herrschaft über das Volksbewußtsein beständig (succesiv) ab, — bedeuten alle Ereignisse, die auf menschlichem Handeln beruhen, den Sieg des stärkeren Willens

über den schwächeren? — Nach *Ratzel* entscheidet im Völkerstreit nicht das Gehirn, sondern der Herzmuskel, — nach *Burckhardt* sind *Homer* und *Phidias* noch schön, während das Wahre und Gute jener Zeit nicht mehr ganz das unsrige ist, — die drohende Erschöpfung des Wohnraumes und damit der Erhaltungsmittel, wahrscheinliches Eintreten auch von Klimaschwankungen, — das wirkliche Leben fragt nicht nach der Vergangenheit, sondern strebt der Zukunft entgegen. Solche und ähnliche Fragen viele können sehr ausführlich behandelt werden mit Benutzung der ganzen Menschheitsgeschichte, erfordern aber Zuhörer, die im Leben selbst schon gereift sind, als Mitdenker, die sich dann auch nachher gern mitaussprechen.

Die Geographie berührt sich teils mit der Naturwissenschaft, teils mit der Geschichte und Nationalökonomie.

Die Sprachwissenschaften auf Universitäten stehen meist in Zusammenhang mit der Alt- und Neuphilologie als künftigen praktischen Berufsarten hierin. Nach *Kielhorn* (bei *Lexis*) können die meisten Zuhörer sich selten länger als zwei Semester mit dem Sanskrit beschäftigen. *Oldenberg* hat außerdem zugestanden: »Was wir erforschen (in indischer Philologie) befruchtet nicht unser Leben,« er meint wohl: griechische und römische Philologie stehen der Grundlage modernen Lebens näher. Dieses hat wohl auch *Leo* besonders im Auge, wenn er schreibt: »Der Philologe beschäftigt sich mit der Geistesgeschichte der Menschheit, er geht von der Sprache aus, als dem äußeren Mittel der Überlieferung. Für vergangene Zeiten tritt neben die Sprache das Kunstwerk.« Über die Sprache überhaupt sind die jetzt verbreiteten Ansichten: allgemeine Regeln, die für die Entwicklung aller Sprachen maßgebend wären, sind bis jetzt nicht gefunden. Tatsache aber ist es, daß sich in der Sprachgeschichte große Regelmäßigkeiten ergeben, wie kaum irgendwo außerhalb des Gebietes der Naturwissenschaft. Kaum zwei Menschen sprechen dabei ganz gleich, nicht einmal Brüder

und Schwestern. Es liegt das an der doch nie vollkommen gleichen physischen und psychischen Veranlagung der einzelnen Menschen. Neben dem mehr Physiologischen kommt für Bildung und Leben der Sprache eine anscheinend allmächtige Bedeutung den Assoziationsvorgängen zu. Es sind gerade die vagen Ähnlichkeiten, welche beim Bedeutungswandel eine Rolle spielen: »flott« ist eigentlich ein seemännischer Ausdruck, Knote scheint das niederländische knoet, Knorren zu sein; prellen (den Fuchs) ist Übertragung eines weidmännischen Ausdrucks; blechen, foppen, pumpen sind aus dem Rotwelsch der unehrlichen Leute. Der Bedeutungswandel der Wörter kann durch die Jahrhunderte verfolgt werden, dagegen bei Lautphysiologie und Wortbildung liegen Tatsachen zu Grunde, die dunkel sind, teilweise völlig ins Gebiet physiologischer Reflexe hinüberspielen, zum Teil von ganz speziellen Entwicklungsbedingungen der einzelnen Sprache und Stämme abhängig sind, und der allgemeinen Formulierung sich entziehen. Man glaubt, daß die Flexion der indogermanischen Sprachen nur eine weit fortgeschrittene Agglutination ist (Präfixe, Suffixe, Infixe). Die Lautverschiebung ist Veränderung in der Aussprache der mutae; ihr wahrscheinlicher Grund soll Verstärkung des Expirationsstromes sein. Im ganzen scheint die Entwicklung der Sprachen auf Vereinfachung des Formschatzes auszugehen und auf Versetzung des Formenreichtums durch syntaktische Mittel. Aber dieser Formenreichtum selbst ist doch wohl erst allmählich entstanden aus Freude an der Mannigfaltigkeit und Nüanziierung der Vorstellungen. In den syntaktischen Mitteln macht sich eine mehr logische Auffassung geltend, da ja Sprache und logisches Denken sich keineswegs decken. Begreiflich ist es daher, daß immer wieder der Plan einer internationalen Hilfssprache durch weitgehende Vereinfachung der Grammatik und Vereinheitlichung der Wortformen auftaucht.

Nach allem ist die Geistesgeschichte der Menschheit, wie sie sich in der Sprache spiegelt, eine nicht nur sehr

physiologisch bedingte, sondern es ist auch beim Vorwiegen der Assoziationen in der Sprachentwicklung das Mechanisch-Geistige das vorwiegende. Das höhere Geistige (Logische, Ästhetische, Intellektuelle = auf Ursachen gehende) ist davon noch verschieden und keineswegs in allen Sprachen gleich sehr entwickelt. Bloßer Sprachbetrieb ist oft mehr Gelehrsamkeit als Intelligenz, wo Gelehrsamkeit Belesenheit und Gedächtnis meint, Intelligenz auf innere Einheit der Vorgänge geht.

Wie sich die jetzige klassische Philologie selbst auffaßt, kann man aus dem Bande der »Kultur der Gegenwart« ersehen, der betitelt ist: die griechische und lateinische Literatur und Sprache 1905, worin *Willamowitz* das Griechische, *Leo* das Lateinische bearbeitet hat. Nach *Willamowitz* geht es nicht an, sich in der griechischen Literatur auf die »schöne Literatur« zu beschränken und die Produktionen der Spezialwissenschaften auszuschließen, wobei astronomische, medizinische, mechanische Literatur genannt wird. Gelegentlich wird hervorgehoben, daß bei den Griechen, selbst in ihrer wissenschaftlichen Zeit (der alexandrinischen), der Gegensatz zwischen wahr und erfunden lange nicht so stark war, wie ihn selbst das Volk jetzt dunkel empfindet. — »Die Historie der hellenistischen Zeit ist die Tochter der jonischen und diese die Tochter des Epos.« Von der jonischen ist wohl Herodot ein Beispiel, den *Willamowitz* so schildert: »Er selbst hat eigentlich weder politisches Verständnis, noch historischen Sinn, noch eine feste und reine Weltanschauung, pendelt vielmehr zwischen Rationalismus und Aberglaube«. Von *Klearchos* (c. 300, über Alexanders Zug) heißt es: »Weder historische Forschung, noch ängstliche Wahrheitsliebe, noch pragmatische und psychologische Wahrheit oder Wahrscheinlichkeit wird angestrebt, wohl aber Stoffreichtum, Abwechslung und überhaupt jonische Buntheit. Das Buch hat im breiten Publikum einen starken Erfolg gehabt.« Worauf es auch den Gebildetsten ankam, lehrt die Bemerkung: »Des *Hyronymus v. Kardia* (schrieb über die

Diadochen, † nach 270) Zurücksetzung durch die Kunstrichter ist ein bedauerliches Zeichen dafür, daß die Griechen reine historische Wahrhaftigkeit nicht zu schätzen verstanden und sich lieber amüsieren oder gruseln wollen.« — Was die Reden betrifft, so »berauschte sich (nach *Krumbacher*, ebendaselbst) der Grieche ähnlich wie heute noch der Italiener an den farbenreichen Bildern und Vergleichungen, an den abgerundeten Perioden, an der feinen Rhythmik und dem sorgfältig ausgearbeiteten Tonfall der Satzschlüsse, ähnlich wie wir eine gut vorgetragene Arie oder Sinfonie genießen.« Inhaltlich bemerkt *Willamowitz*: »Dieser Staat (Athen, c. 320) und diese Gesellschaft (nach den Gerichtsreden beurteilt) haben' das Existenzrecht verwirkt, weil sie diese Institution der Selbstherabwürdigung (in den Reden) duldeten oder vielmehr hochhielten.«

So ausführlich *Willamowitz* die alexandrinische Literatur behandelt hat, so rühmt er doch an der großen römischen Poesie: »Sie schwingt sich mit frischer Kraft über das Hellenistische zum Klassischen.« Daß trotzdem gerade diese Poesie etwas Gemachtes hat, legt *Leo* so dar: »Phantasie war keine römische Eigenschaft, aber die Not der Zeit zwang den Sinn jener Generation (der Augusteischen) in die Vorstellung eines von Frieden und unschuldigem Genuß erfüllten weltentfernten Glückes hinein. Das Urbild solchen Zustandes gab die römische Vorzeit, die in Frömmigkeit, Genügsamkeit und Tapferkeit die Tugenden besaß, aus denen die römische Größe hervorgehen sollte, um das weltbeherrschende Rom mit Laster und Zwietracht zu überschütten. Die Reste dieser Vorzeit hatten *Stilo* und *Varro* erforscht und gesammelt, jetzt kam der Dichter ihr Bild zu gestalten.« Daß *Cicero* rhythmisch schreibt, ist etwa erst vor zehn Jahren neu entdeckt worden (*Skutsch*). Von *Livius* sagt *Leo*: »Von den Historikern längstvergangener Zeiten erwartete das Altertum keine wissenschaftliche Forschung, sondern kunstmäßige Darstellung, aus dem Stoff der vorhandenen Berichte ein neues, den Stilforderungen der Zeit ent-

sprechendes Kunstwerk.« Nach *Leo* ist auch der Geschichtsschreiber *Tacitus* Kunst, nicht Wissenschaft. — — Die erhaltenen Teile des Werkes verarbeiten in der Hauptsache das von anderen berichtete neu und gestalten es. Das Recht ist, wie man es auch früher ansah, das eigentliche Wissenschaftsgebiet der Römer. *Leo* urteilt: »Wenn die Kunst sinkt, so steigt die Wissenschaft. Die Hadrianische Zeit sah die römische Rechtswissenschaft mit einer wahrhaft lebendigen und ihrer eigenen Kraft bewußten Literatur,« und *Norden* sagt: »Logischere Köpfe hat Rom nie besessen, als seine Juristen. — Die Institutionen des *Gajus* sind das unerreichte Lehrbüchlein. Knapper und scharfer, echt lateinischer Ausdruck ist bei allen« (Juristen).

Für Sprachwissenschaft und Philologie an sich sind freie Universitäten neben den Staatsuniversitäten kein Bedürfnis, da weder Kirche noch Staat ein Interesse haben, dieselben in einer bestimmten Richtung zu beeinflussen. Dagegen wäre die Frage, was das eigentlich Bildende an Griechisch und Latein auf Gymnasien und Realgymnasien sein kann, allerdings der freiesten Behandlung mit für und wider stets zu empfehlen, wofür die Staatsuniversitäten nicht der rechte Ort sind, da hier die Gesellschaft, d. h. die in steter Entwicklung und Umbildung begriffene freie Betätigung der Bürger innerhalb des Rechtes, zur Geltung kommen muß. Daß die Naturwissenschaft in und nach der Renaissance an einzelne Vorläufer moderner Wissenschaft im Altertum angeknüpft hat, ist gewiß, aber dies Vorbild ist rasch überholt worden, so daß eine kurze Erwähnung genügt. *Willamowitz'* griechisches Lesebuch ist in seinem zweiten Teil, welcher Proben griechischer Wissenschaft gibt, von den Schulmännern fast allgemein abgelehnt worden, so lehrreich und nützlich es für Studierende des Griechischen auf Universitäten gewiß ist. Der frühere Unterricht der Humanisten wollte anleiten zur Nachahmung der Werke der alten Literatur, Imitation in Prosa und Versen war Ziel, die Lehrer waren Professoren der Dichtkunst, der

Beredsamkeit. Das Altertum selbst kann uns in Erziehung nicht Vorbild sein; seit Mitte des vierten vorchristlichen Jahrhunderts wurde eine encyklopädische Bildung erstrebt, nicht mehr politische Vorübung, sondern mehr geistiger Genuß, was nachher von Rom adoptiert wurde. Man ging wesentlich auf rhetorische Bildung aus und berauschte sich an derselben; daher die neue Sophistik im zweiten nachchristlichen Jahrhundert, d. h. Redner im Stil von S. 37 über allgemeine Fragen des Lebens, meist populärphilosophisch. Daß Sprache als Sprache noch nicht bildend im höheren Sinne ist, ergibt sich aus S. 34—5. Nach *Paulsen* ist: »für den Menschen die Geschichte die engste und eigentliche Lebensumgebung, nicht die Natur.« Aber gerade die alte Geschichte, wissenschaftlich erforscht, wird mehr und mehr für uns vielfach nicht mehr eine sympathische Lebensumgebung. Wie überaristokratisch der Grieche dachte, sieht man aus dem, was *Willamowitz* aus *Diokles'* hygienischen Vorschriften beibringt: Der Mann des vierten Jahrhunderts vor Christo tat nicht eigentlich das, was wir arbeiten nennen, ihm war die körperliche Tätigkeit im Gymnasium Pflicht und Arbeit, *πόνος*. *Ihne*, Römische Geschichte, 2. Aufl., urteilt: »Die Kriege des Altertums waren sämtlich Raubkriege, es handelte sich nicht um geistige Güter, sondern um den Besitz fruchtbarer Ebenen, ergiebiger Bergwerke, fetter Weiden. Wer Anteil hatte an dem vollen Bürgerrecht, der und nur der hatte auch Anteil an der Beute und an dem Landgewinne. Die römischen Kolonisten waren im Besitz von Ländereien, welche den einheimischen abgenommen waren, sie lebten und gediehen auf Kosten der Unterworfenen und bildeten die herrschende Klasse.« Man kann doch nicht mehr dem Gymnasiasten verschweigen, daß in Lacedämon die Helloten die alten Achäer waren, von den aus Norden kommenden dorischen Einwanderern zu leibeignen Bauern gemacht und auf jede Weise durch die Spartaner, eine Art stehendes Heer, in Unterdrückung gehalten, event. selbst mit geheimen

Niedermetzelungen (κρυπτεία). Die sog. spartanischen Tugenden hat *Macaulay* den Tugenden der im Norden Irlands angesiedelten Engländer verglichen, die unter ähnlichen Umständen Züge einer Herrenrasse entwickelten. Auch das sog. »attische Reich« wurde bald eine Ausbeutung der einstigen Bundesgenossen. Man höre *Euken*, den niemand einer zu geringen Wertschätzung der Geisteswissenschaften beschuldigen wird. In den »Grundlinien einer neuen Weltanschauung« 1907 schreibt er: »Die griechische Kultur grenzte das Schöne, d. h. das, was unmittelbar durch sich selbst gefällt, aufs schärfste ab gegen alles bloß Nützliche, das anderem dient, sie pries das von der Anschauung des Schönen erfüllte Leben als das allein freie und setzte das andere zu einem knechtischen herab.« »In der neueren Kultur ist der Mensch gegenüber der Natur versetzt in den Stand der Aktivität (Technik), während ihm früher nur ein kontemplatives Verhalten vergönnt war.« »Materielle Güter werden (jetzt) geschätzt als Mittel zum Wirken und Schaffen, als Steigerung des menschlichen Vermögens, — während die älteren Lebenssysteme alles ihnen gewidmete Streben als unwürdig brandmarkten.« »Bis im Beginn des 17. Jahrhunderts lag auf der Natur der Schein einer religiösen oder künstlerischen Deutung, der ihr eine, das Gemüt ansprechende, Färbung gab, aber sie zugleich einer wissenschaftlichen Begreifung verschloß. — Seit *Descartes* und *Galilei* — — wird die Natur rein bei sich selbst aufgesucht.« — Das ist »die realistische Denkweise der Neuzeit«. »Durch den Zusammenschluß der Kräfte und durch das emsige Wirken füreinander, dies aber mit den Mitteln einer hochentwickelten Technik, ist eine stattliche Hebung des Wohlseins erfolgt, sind Not und Krankheit erfolgreich bekämpft, Bildung und Lebensfreude mannigfach gesteigert, die Menschen einander auch innerlich näher gerückt und zu mehr Solidarität in Leben und Leiden verbunden.«

Es müßte Gegenstand freiester Untersuchung sein,

welche Teile des griechischen und römischen Altertums, ohne daß man sie historisch fälschen müßte, noch bildend d. h. Gefühl und Wille ansprechend und das Denken entwickelnd, sein können. Danach würde auch auf Staatsuniversitäten der Betrieb für die künftigen Gymnasiallehrer sich teilweise abwandeln; denn es ist ein großer Unterschied, Altertumswissenschaft um ihrer selbst willen zu treiben, oder durch das für uns noch bildende d. h. geistige Kräfte weckende, aus dem Altertum angezogen zu werden.

Den Abschnitt über Französisch und Englisch hat bei *Lexis Brandl* (Berlin) bearbeitet. Nach ihm »ist Kern der neusprachlichen Lehrerbildung die historische Grammatik. Der Lateinlehrer mag sie sich sparen; denn er hat es mit einer früh gefestigten Schriftsprache zu tun. Nicht viel anders liegen die Verhältnisse im Griechischen. Wer aber nur modernes Französisch und Englisch kennt, dem sind alle Denkmäler dieser Völker vor der Renaissance verschlossene Bücher.« *Brandl* weist hier auf die reiche Periode der französischen Literatur, worin diese im Mittelalter für alle abendländischen Völker die höfischen Formen schuf und aussandte. »Angelsächsische Rhapsoden erhielten volltönend die Sangeslust der Germanen.« »Eines bloß moderner Sprache Kundigen Literaturunterricht wird der Tiefe entbehren, noch mehr sein grammatischer.« »Außer praktischen Rücksichten wollen wir vom neusprachlichen Betrieb durch französischen Witz und Beobachtungsrealismus unser Wesen ergänzen, in *Shakespeare*, *Byron*, *Burns* und *Carlyle* unser eigenes Gemüt wiederfinden, alle künstlerischen, wissenschaftlichen, sozialen Fortschritte verfolgen.«

Zwischen dem neusprachlichen Lehrertag und den neusprachlichen Universitätsprofessoren bestand anfangs ein Streit, da die Lehrer das an den Universitäten zu lernen wünschten, was sie auf den Schulen brauchten, und das war die jetzige Sprache und die jetzige Volksart. Es scheint eine Beruhigung eingetreten zu sein, indem nicht

nur Lektoren mit wissenschaftlicher Vorbildung für die nächsten Bedürfnisse sorgen, sondern auch die Professoren selbst derselben sich mehr annehmen. Daß zu einer wissenschaftlichen Vorbildung in neueren Sprachen historische Grammatik und Vorrenaissance-Literatur mitgehört, kann zugegeben werden, aber über das Maß dieses Betriebes kann Streit sein, und *Münch* hat neuerdings wieder auf die nächste Aufgabe neusprachlicher Lehrer hingewiesen. Für diese Fragen wären freie Universitäten erwünscht. Nach dem über Sprache überhaupt S. 35 Gesagten ist ja historische Grammatik mehr Gelehrsamkeit, als daß sie innere Einsicht der konstatierten Vorgänge erreicht, Gelehrsamkeit, die mit jedem neu gefundenen Blatt aus Vorrenaissance-Resten ihre Ansichten oft zu wechseln in der Lage ist, und daß Altenglisch oder Altfranzösisch inhaltlich bedeutend oder geistig anregend sei, wird nur Gelehrsamkeit behaupten. Selbst die Originalität der altfranzösischen Poesie wird von *Wilh. Meyer* geleugnet; nach diesem benutzte sie selbst die lateinische Poesie der Zeit als Vorbild, welche aber jetzt von wenigen gekannt sei.

Der Abschnitt über das Deutsche (bei *Lexis*) ist von dem Berliner Gymnasialprofessor *Lehmann* bearbeitet. Er wünscht je eine Professur für deutsche Sprache und für Literaturgeschichte. Auf vielen, wenn auch leider noch immer nicht auf allen höheren Schulen werde mittelhochdeutsche Lektüre getrieben; die Prüfungsordnung für Schulamtskandidaten verlange die Kenntnis hierin durchweg. Auf den Universitäten vermißt *Lehmann* die Erklärung der Dichtungen nach sachlichen und ästhetischen Motiven. —

In der Tat versichern Lehrer öfter, daß neben dem bloß gelehrten (historisch-sprachlichen und historisch-literarischen) Betrieb der Universitäten dies ihnen im Unterricht fehle, etwa ästhetische Behandlung der Braut von Messina. Auch hier können freie Universitäten ketzerischen Erwägungen Raum geben, und die alte Literatur unseres Volkes zwar in einzelnen Proben vorgeführt wünschen, aber sie doch hinter griechischen und römischen

Werken, event. auch in Übersetzungen, zurückstellen. Wenn der Schluß aus den gefundenen alten prachtvollen Blättern des Nibelungenliedes, daß es sich hier um ein Werk für Ritterkreise, von vornherein gehandelt habe, sich bestätigt, so sind alle Theorien über Volkslieder und altgermanischen Geist des Ganzen doch ziemlich dahin.

Eines würde ganz und gar freien Universitäten neben und nach den Staatsuniversitäten in Bezug auf Literatur zuzuweisen sein, weil es schon eingehende Kenntnis derselben voraussetzt und reifere Lebenserfahrung dazu. Alle sog. schöne Literatur beruht wesentlich auf Gefühl und Phantasie und wendet sich an diese. Nun hat die moderne Wissenschaft immer mehr das von da aus entworfene Weltbild oder die von da aus entworfenen Weltbilder als der steten Revision der strengen Wissenschaft (S. 2) bedürftig erkannt. Gefühl und Phantasie haben keine der modernen Erkenntnisse über die Welt gefunden, sondern sich stets, wie es *Grillparzer* erkannte, im Fabelbuch, im Zauberland gehalten. Dies wird voll klar, wenn man indische und arabische, chinesische, japanische Literatur hinzuzieht, unsere abendländische hatte ja oft Zuflüsse von der Wissenschaft her. Noch *Shakespeare* ist wesentlich Märchenpoesie, auch vor seinen letzten Romances. Gefühl und Phantasie, verbunden mit Sprachgewalt oder Gewalt der musikalischen Töne, können in alles versetzen, auch das Verschiedenartigste und Entgegengesetzte. Der Pessimismus hat seine Dichter (Indien, Leopardi), der Optimismus, namentlich als religiöse Hoffnung oder unmittelbare Gefühlsgewißheit ebenso (katholische Kirchenlieder, protestantische Choräle), die naturalistische Lebensfreudigkeit, oder vielmehr der naturalistische Lebenstrotz, hat sich mit dichterartiger Sprachgewalt im Zarathustra *Nietzsches* ausgedrückt. Die Sprachgewalt der deutschen Mystik, besonders Meister *Eckarts*, verleitet immer noch, sie für origineller zu halten, als sie ist. Noch *v. d. Leyen*, einem Germanisten, ist es in seiner Broschüre über die deutschen Universitäten begegnet, die

deutsche Mystik für deutsche Frömmigkeit und deutsche Philosophie zu halten. Aber hier gilt *Denifles* Nachweis, daß seit langem in Frauenklöstern deutsch war gepredigt worden, und nach den aufgefundenen lateinischen Predigten *Eckarts* kann kein Zweifel sein, daß, was die Kirche an ihm verurteilte, *Avicenna* war (also persisch-indischer Pantheismus), was belassen wurde, ist *Thomas von Aquino*, wie auch *Tauler* thomistisch ist. Nach *Leyen* ist die Reformation Tochter der Mystik, was nicht richtig ist, und die Theologie deutsch, welche *Luther* 1516 herausgab, geht wie alle Mystik auf den Areopagiten zurück, also neuplatonisches, überchristianisiertes Heidentum. — Über Romane bemerkt *Forel*, Die sexuelle Frage, 1906: »Unsere Romanliteratur neigt dazu, ganz außergewöhnliche, meist tragische und fatale erotische Konflikte zu behandeln, sehr oft nur, um die Sinnlichkeit ihrer Leser anzuregen. Man darf eine sexuelle Ethik nicht auf Grund solcher Lektüre aufbauen. Der Durchschnittsmensch, und selbst der höher angelegte Normalmensch, pflegt durchaus nicht so leidenschaftlich zu sein, wie die Persönlichkeiten der Romane. Er bringt sich wegen verschmähter Liebe allein nicht um, sondern findet (selbst die Weiber) nach einiger Zeit einen Ersatz und tröstet sich. Die Eifersucht überwindet er schließlich auch. — Daß zwei Leute ihr Ich lebenslänglich, und selbst bis über das Grab hinaus, vollständig eins im anderen, sollen aufgehen lassen, ist ein Egoismus a deux und steht der übrigen Welt ablehnend gegenüber.« — Sehr ernste physiologisch-psychologische Betrachtungen werden bei solcher wissenschaftlichen Abwägung schöner Literatur vorkommen. »Innerlich von Vollkommenheit zu träumen, anstatt lebend und handelnd nach Vollkommenheit zu ringen, das ist ganz besonders die Schwäche und der innerste Verzweiflungsgrund des romantischen Dichters« (*Ricarda Huch*). »*Passavant*, der Arzt, erkannte in der Jugend das stundenlange Träumen nach dem Erwachen als nervöse Schwäche und mahnte zur Willens-

erziehung«. (Dieselbe) »Im allgemeinen waren die Romantiker in erster Linie denkende, dichtende, ausdauernde, am wenigsten handelnde Menschen. Schien ihnen etwas schön oder ihrem Gefühl entsprechend, fragten sie nicht, ob es moralisch sei«. (Dieselbe) »Keiner der Romantiker ist vor 1760 geboren und keiner nach 1780. — In Heidelberg liefen die Studenten von 1820 an zu den Physikanten, vorher in *Kreutzers* Symbolik, nachdem sie *Vofs* und andere der Verstandesrichtung verlassen hatten.« Wenn sich diese Mitteilungen bestätigen, so liegt hier einer der Wechsel von Verstand, Gefühl und Phantasie (S. 33) in der Aufeinanderfolge der Generationen vor, also die in einer Generation stark verbrauchte physiologische Bedingung eines Geistigen ist eben darum dem nachfolgenden Geschlecht schwach vererbt: Es ist also nichts mit der nach *Novalis* höchsten Aufgabe der romantischen Bildung »sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen«.

Diese Art der Gegenüberstellung dichterischer und wissenschaftlicher Weltansicht, nach dem jetzigen Standpunkt der letzteren, setzt bereits eingehendere Bekanntschaft mit beiden voraus und würde sich daher für freie Universitäten neben den Staatsuniversitäten allein eignen, wo gewiß nicht wenige Verteidiger der dichterischen Weltansicht deren Sache zu verfechten suchen würden.

Professor *Brandi* (bei *Lexis*) hat bemerkt: »Für die in ihren geistig regsamsten Elementen stark schöngeistig geartete Jugend unserer Tage ist die Kunstgeschichte und etwa noch die neuere Literaturgeschichte als Bildungsmittel gesucht« (statt wie längere Zeit die Geschichte). Daß die Kunst Gefühle zum Ausdruck bringt, darüber herrscht Einigkeit; sie ist daher als schöne Literatur und bildende Kunst ein Erkennungsmittel der wirklichen Gefühle eines Zeitalters. Aber Gefühle sind mannigfach. Nach *Taine* hatte fast die ganze griechische Literatur das Privileg, gesunde und einfache Gefühle auszudrücken. Nach *Forel* (die sexuelle Frage) muß einer großen Zahl moderner Romane, und sogar moderner Gemälde, ent-

schieden der Vorwurf des Pathologischen gemacht werden. Neuerdings hat man der deutschen Klassik den »zeichnerisch-rhythmischen Typus«, der Gegenwart den »koloristisch-melodischen Typus« zugeschrieben. »Der moderne Mensch will prickelnde Mischungsgefühle mit aktivem Charakter.« Hier würden also wieder verschiedene physiologisch-psychologische Bedingungen verschiedener Generationen zu Grunde liegen. Beruht doch nach *Lange* (Däne) aller Kunstgenuß auf vasomotorischen Einflüssen; seine Hauptarten sind Stimmungsanregung, Abwechselung, Bewunderung. »Der künstlerisch veranlagte Mensch braucht Abwechselung.« Nach *Anton Menger* (Volkspolitik) verfolgte seit jeher ein großer Teil der Kunst den Zweck, durch Überreizung der Einbildungskraft die Sinnlichkeit weiter Volkskreise noch zu steigern, und entfällt selbst aus der höheren Kunst ein beträchtlicher Teil, wenn man alles ausschaltet, was sich auf Wein und Weib und die damit zusammenhängenden Instinkte bezieht. Er will daher auf weiten Gebieten die Kunst durch die Wissenschaft ersetzt haben (Darstellung wichtiger geschichtlicher Vorgänge in wissenschaftlichen Theatern, in der bildenden Kunst Wiedergabe von wirklichen Menschen und Begebenheiten). Nach *Forel* stellt die Kunst die Bewegungen unseres Gefühlslebens in harmonischer Form dar. »In je feinerer Art sie sich mit Elementen der Erkenntnis assoziiert, desto höher wird und wirkt die Kunst.« — Die Streitfrage über Verhältnis und Wert von Wissenschaft und Kunst würde wie die über dichterische und wissenschaftliche Wahrheit ein Hauptgegenstand kontradiktorischer Verhandlungen an freien Universitäten sein müssen.

Philosophie als Versuche einer allseitigen wissenschaftlichen Weltansicht kann voll nur auf freien Universitäten getrieben werden. Auf den Staatsuniversitäten liegt der Unterrichtsverwaltung die Rücksicht auf Theologie oder Staatslehre oder ökonomische Auffassung stets nahe, und gegen materialistische Ansichten von Dozenten ist man auch nach 1848 trotz des Paragraphen der Verfassungen

»die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei« eingeschritten. *Moleschott* wurde 1854 in Heidelberg vom Senat verwarnt, *Louis Büchner* wurde 1855 in Tübingen die venia entzogen. Man motivierte das in konservativen Kreisen damit, junge Männer von 19—23 Jahren seien noch nicht im stande, sich ein selbständiges Urteil über solche Lehren zu bilden und die etwaigen Gegengründe oder Einschränkungen solcher Lehren selbst zu finden. Eltern würden nicht leicht ihre Söhne auf Universitäten schicken, wo notorisch-materialistische oder atheistische Lehren mit Beifall vorgetragen würden. Damit freilich gibt man die Universitäten als Stätten voller wissenschaftlicher Freiheit preis. Im allgemeinen wird ein junger Mann in diesen Jahren mehr auf die Persönlichkeit des Lehrers, als auf den wissenschaftlichen Wert seiner Gründe achten, wie denn *Ernst Curtius* (geb. 1814) im Jahre 1835 schreibt: »Bei *Herbart* (in Göttingen) habe ich für mich nichts finden können und bei dem andern Philosophen noch weniger, und doch verzichtet man gerade in diesem Fach am ungernsten auf ein lebendiges Wort und die begeisternde Gegenwart eines Lehrers von imponierender Persönlichkeit.« In demselben Jahre schreibt er: »Gefühl ist die erste, einfachste, größte Tätigkeit des Menschen.« »Man sollte die Kunst als das eigentlich wahre Element des menschlichen Lebens auffassen.« Beruhte doch nach *Hausrath Kuno Fischers* Anziehungskraft für die Studenten darin, daß er nicht Sokratiker im Vortrag war, sondern Dithyrambiker. — An den Staatsuniversitäten beschränkt man sich schon mehr und mehr auf allgemeine Geschichte der Philosophie, Logik und Psychologie. Jene führt die Menge und Mannigfaltigkeit der Versuche vor, zu einer wissenschaftlich begründeten Weltansicht zu gelangen, als Ansporn zu immer neuen Versuchen und als heilsamen Hinweis auf die Schwierigkeit der Sache. Logik zeigt, daß allem menschlichen Denken gewisse formale Regeln zu Grunde liegen, und läßt so Gleichheit aller Menschen in gewissen geistigen Grund-

zügen hervortreten und die Hoffnung auf Gewinnung gemeinsamer Überzeugungen nicht ermatten. Psychologie im heutigen Sinne zeigt die physiologische, event. pathologische Bedingtheit des menschlich-geistigen Lebens und kann gerade dadurch zur Hygiene desselben und sogar zur Steigerung desselben ohne Überreizung und dadurch schließliche Schwächung anleiten; so gehandhabt, kann sie alle Fragen des Parallelismus von Körper und Seele oder des Dualismus draußen lassen. Wenn tatsächlich der Mensch an sich erfährt, daß durch die wissenschaftliche Erkenntnis der Bedingtheit des Geistigen dieses in ihm gestärkt wird, so glaubt er an den Geist, auch wenn er die näheren Ausführungen noch offen läßt. Auf freien Universitäten müßte grundsätzlich auf philosophische Vertretung aller Hauptrichtungen menschlichen Denkens hingewirkt werden. Wären keine Materialisten von selber da, so müßte man sie aufsuchen und einladen. In dem Wort *Schopenhauers*, das er unwillig *Frauenstedts* Einreden entgegenstellte, am Ende lasse sich für jede Ansicht etwas sagen, liegt sehr viel Wahrheit. Nicht nur gilt *Pascals* Wort: il y a de grandes épreuves que Dieu existe, il y a de grandes épreuves qu'il n'existe pas, sondern es steht ähnlich mit den Weltdeutungen selber, wovon oben bei Naturwissenschaft und Mathematik, bei Geschichte und Literatur nebst Kunst Beispiele sind gegeben worden. Ein Verhüllen dieser objektiven Tatbestände mit ihren möglichen wissenschaftlichen Deutungen bringt die Fragen nicht weiter. Dazu kommt die Verschiedenheit der Individualitäten in der Weltauffassung. Man denke an *Schopenhauer* als geborenen Pessimisten, wie er sich selbst immer beschrieb, an *Lotze*, nach dem die Welt, verstandesmäßig erfaßt, eine pessimistische Deutung verlangt, und der in der optimistischen Auffassung trotz des Anscheins vom Gegenteil eine zu fordernde Entscheidung des Charakters sah. *Comte* war für Herrschaft des Verstandes über das Gefühl in seinem cours de philosophie positive, für Herrschaft des Gefühls über den Verstand

in dem système de politique positive. Dazwischen lag eine Hirnhautentzündung. *Nietzsche* wurde als Student in Bonn Pessimist dadurch, daß ihm *Schopenhauers* Welt als Wille und Vorstellung in die Hände fiel, mit beginnender Paralyse des Gehirns wurde er naturalistischer Lebenstrotz, mit dem er soviel Anhang fand. *Herbarts* ganze Metaphysik steckt in dem Ausspruch: jede Veränderung mißfällt, während das Werden bei *Hegel* Wesen Gottes und der Welt ist. *Schleiermacher* als spinozistischer Philosoph und als christlicher Theologe wäre ohne die Lehre der neueren Psychologie von zwiefacher Persönlichkeit mit intellektueller Ehrlichkeit nicht vereinbar. — Nur der freieste und gegensätzlichste wissenschaftliche Betrieb wird herausstellen können, ob eine wissenschaftliche Philosophie als Lehre von den letzten Gründen unmöglich ist, oder ob es mehr und mehr gelingt eine solche zu finden. Die »Postulate« werden dabei darauf zu prüfen sein, ob sie mehr sind als verhüllte petitiones principii, bittweises Annehmen einer Grundwahrheit (*αἰτεῖσθαι τὴν ἀρχήν*), die durch ihre moralische Empfehlung, also Schiebung ins Gewissen, nicht besser werden, weil man sich ihnen durch ein anderes Gewissen entziehen kann. So kann man der Freiheitspostulierung sehr wohl die *Lessing*sche Ansicht entgegenstellen, man wolle lieber seinen Willen der Hand Gottes übergeben haben, als ihn in der eignen behalten usw. Auf alle Fälle hat sich bis jetzt ergeben, daß trotz des Widerstreits der Philosophien und allgemeinen Ansichten über die Welt die Erkenntnis im einzelnen Fortschritte gemacht hat und zwar mit wohltätigen Folgen für den Menschen. Nicht bloß ist das menschliche Leben bei den Kulturvölkern verlängert worden, sondern es ist auch hygienisch leiblich gekräftigt und kann hygienisch geistig gesteigert werden ohne Nervenüberreizung. Daraus kann freilich einer schließen, das Beste der Wissenschaft sei dieser Nebenerfolg für Menschheitswohl, aber es ist ja gerade die moderne Weltansicht, diese Welt als das anzusehen, was der

Mensch moralisch und geistig sich so vollständig wie möglich aneignen solle.

Das Ergebnis unserer Betrachtungen von S. 1 ff. würde sein: die Staatsuniversitäten sind mehr Fachschulen zur Vorbereitung für wissenschaftliche Berufsarten mit gelehrter Bildung als Stätten freier wissenschaftlicher Forschung im vollen Sinne des Wortes. Dies ist kein Vorwurf gegen sie, auch keiner gegen die Unterrichtsverwaltung. Denn da der Staat große Aufwendungen für diese Heranbildung macht, wird er stets auch fragen: in welcher Art vorgebildete Männer sind im Interesse von Staat, Kirche, Gesellschaft (mit Bezug auf Ärzte, Rechtsanwälte) nach der Ansicht der maßgebenden Kreise von Regierung insbesondere und Volksvertretung am wünschenswertesten. Freiheit der Wissenschaft in den deutschen Verfassungen ist mehr den einzelnen Staatsbürgern garantiert als auf den Staatsuniversitäten nach deren besonderen Zwecken voll durchführbar. Ist vollfreie Wissenschaft Bedürfnis, so müssen sich einzelne unabhängig von den Staatsuniversitäten derselben widmen, und geht das nicht ohne Gemeinschaft, so müssen freie Universitäten (das Wort heißt ja eigentlich Korporation) sich organisieren.

Horneffer hat in einer Broschüre (1906) über die Universitäten die Ansicht aufgestellt: »Das künstlerische, das religiös-sittliche, das politische Leben im geistigen Sinne genommen muß sein Zentrum an den Universitäten haben.« Gegen den Einwand, der Staat würde protestieren, wenn die Hochschule mit dem Anspruch auftrete, ein gesetzgebendes Kulturzentrum zu sein, macht er geltend: »Der Staat wird sich überzeugen lassen, daß dies das Bessere sei.« Nach ihm »ist der Platz der Hochschule an der Seite der staatlichen Gewalt; sie hat das geistige Leben der Nation zu leiten. — — Eine weitsichtige Regierung wird es nie auf einen Kampf mit der Hochschule ankommen lassen.«

Es drückt diese Ansicht ein Gefühl gerade der modernen Richtung der Literatur aus, wieder eine Autorität

haben zu wollen auf all jenen Gebieten, eine Autorität, vor der man sich gerne beuge und ihrer Führung folge. Aber auf den Staatsuniversitäten findet sich diese nicht. Von denen gilt das Wort *Paulsens*: »Die Einheit der geistigen Welt unserer Zeit ist vollständig verloren gegangen; es herrscht eine Zerrissenheit, die gegenseitiges Verständnis und gemeinsames Arbeiten überall erschwert und oft ausschließt.« *Harnak* hat einmal konstatiert, daß seit der Überwindung der Aufklärung des 18. Jahrhunderts durch die Romantiker im Beginn des 19. eine einheitliche Weltansicht der Gebildeten nicht mehr erreicht ist. Eben darum muß man zum Prinzip der Aufklärung: gebrauche deine Vernunft, zurückkehren, aber diese Vernunft muß nicht die abstrakte sein, wie in der Aufklärung, sondern die konkrete der realen Wissenschaften und einer Philosophie, die sich mit den realen Wissenschaften und ihren sicheren Ergebnissen stets in Beziehung hält (s. S. 2 und S. 46 ff.). Es ist nicht zulässig, was *Hellpach* in der »Zukunft« einmal schreibt: »Für die neue Weltanschauung, die wir suchen, lautet die Forderung: unbedingte Anerkennung des naturwissenschaftlichen Weltbildes und doch freie Bahn für den irrationalen Überschuß unserer Seele.« Dieser »irrationale Überschuß der Seele« kann in jedem anders sein, er bedarf gar sehr der Prüfung nach dem darwinistischen Kanon, daß nicht jede Variation Leben erhaltend und fördernd ist, sondern erst die Probe darauf bestehen muß. Der Intellekt kann aber durch Vergleichung vorhandener Beispiele darüber schon vor der Probe des Lebens durch unsere Umgebung (Erziehung) und dann durch uns selbst urteilen (Gewöhnung an Selbsterziehung und zunächst Selbstbeherrschung).

Über seine Schrift: »Deutsche Universitäten und deutsche Zukunft 1906« hat *Friedrich von der Leyen* in der Zukunft (4. Mai 1907) so selbst referiert: »Die Unabhängigkeit der deutschen Hochschulen hat in den letzten Jahren erschreckend abgenommen. In den Mittelpunkt des Unterrichts hat sich das Examen gedrängt. Unsere Univer-

sitäten sind ausgezeichnete Fachschulen, doch den engen Zusammenhang und die frühere Stellung in unserem inneren geistigen und politischen Leben haben sie verloren.« *Leyen* schlägt vor: »Verjüngung der Vorlesungen durch Hervorhebung des allgemein Bedeutsamen (nicht bloß des Gelehrten und Fachwissenschaftlichen), Vermehrung der Akademien und Steigerung ihrer wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit, Erfassung der Gegenwart nicht nur in volkswirtschaftlichen, sondern auch in literargeschichtlichen und nationalen Vorlesungen, dadurch Ausbildung des Studenten auch zum unabhängigen Menschen und Bürger.«

Leyen ist Germanist, Privatdozent in München; sein Ausgangspunkt ist die Überraschung, die öfter geschildert worden ist, wenn ein junger Student, den das Gymnasium für deutsche Literatur begeistert hat, sich durch den grammatisch-historischen und gelehrt literarhistorischen Betrieb sehr enttäuscht findet. Über eine irrige Schätzung der deutschen Mystik und ihres Verhältnisses zur Reformation bei *Leyen* mußte oben gesprochen werden.

Bismarck hat zu *Kayserling* über die Universitäten geäußert, als seine Söhne noch das Gymnasium besuchten: »Für die Jungen ist es (die Universität) die heilloseste Anstalt; sie lernen nichts als ihre Gesundheit verwüsten und ein nichtsnutziges Leben führen.« Nach *Wilmowski* »bezog *Bismarck* gerade 17 Jahre alt die Universität, seines (späteren) Erachtens zu früh. Er vernachlässigte als Student seine Fachstudien, die Jurisprudenz, vollständig, pflegte aber häusliche Lektüre, besonders in Geschichte. Nach vollendetem Triennium wurde er zum Examen eingepaukt. Nicht nur sein Universitätsleben war ein stürmisches, auch seine spätere Jugend bis etwa zu seiner Verlobung blieb eine Sturm- und Drangperiode.«

Wir kommen so auf die Frage des Studentenlebens. Der junge Kaufmann, der Offizier sind kontrolliert, der (gleichaltrige) Student nicht. Der junge Kaufmann kann nicht nach Belieben vom Kontordienst wegbleiben.

wie der Student aus der Vorlesung. Auf der Kriegsakademie sind die militärischen Vorlesungen und Übungen »Dienst«, nur bei den allgemeinen Fächern, z. B. Literargeschichte, ist Freiheit. Im Verkehr ist den Studenten herkömmlich Gleichberechtigung mit Beamten und Offizieren zugestanden. Unter den Studierenden selbst gilt kein Unterschied der Abstammung und des Besitzes. *Carl Schurz*, (in seinen Lebenserinnerungen), begleitet den vorzeitigen Abschluß seiner Studienzeit mit dem Ausdruck: »Ade, du schöne Studentenzeit mit deinen köstlichen Freundschaften, deinem idealen Streben, deinen glorreichen Jugendträumen.« Bei ihm bezogen sich die Träume auf politische Einheit und Freiheit (1848) und das ideale Streben auf den Gedanken, einmal Professor der Geschichte an einer deutschen Universität zu werden. Im allgemeinen ist die Jugend nicht theoretisch-abstrakt genug, um sich an dem wissenschaftlichen Berufsideal genügen zu lassen, sie will daneben etwas für Herz und Gemüt, etwas, das zugleich den oft vorwiegenden Muskelkräften Betätigung schafft, zusammen mit Phantasievorstellungen, die sich darauf beziehen. *Hohenlohe-Ingelfingen* merkt in seinen Lebenserinnerungen an: »Der Soldat kann die Untätigkeit nicht vertragen. Unsere jungen kräftigen Leute fühlen ihre Kraft und wollen sie gebrauchen, und man muß ihr eine Richtung geben.« Das Gleiche gilt von den Studierenden; daher sind jederzeit offenstehende Turn- und Spielplätze in der Nähe der Universitätsgebäude ein Bedürfnis. Dagegen ist das Athletentum amerikanischer colleges nicht herüberzutragen. Man urteilt dort selbst davon: »Keuschheit, Mäßigkeit, Beharrlichkeit, überhaupt Willenskraft wird durch das Kampfspiel gefördert, allein die Studien fallen in der Einschätzung der Jugend sehr gegen den spectacular athletism ab.« Bei uns besteht noch immer die Neigung zu Vereinen, welche ihre Mitglieder in Mutigkeit und Tapferkeit heranbilden wollen, oft mit mehr Erbitterung gegeneinander, als die Sache selbst erfordert. Für die, welchen geschlossene Vereine

widerstreben, oder welchen die allgemeine Militärpflicht die beste Ausbildung des Mutes scheint, fehlt auf unseren Universitäten oft ein leichter Anschluß aneinander. Bestrebungen, Mittelpunkte leichten und freien Anschließens zu schaffen, sind unter den Studierenden im Gange, scheinen aber gleich wieder in Streitigkeiten verwickelt zu haben. Ob etwas dem Handfertigkeitsunterricht Analoges auf Universitäten sich etablieren kann, verdiente wohl Gegenstand der Erwägung zu werden, besonders wenn etwas der Art auch auf höheren Schulen wird Eingang gefunden haben. Es ließe sich damit Technisches und Künstlerisches, ohne besonderen Anspruch zu machen, verbinden. Warum sollte ein junger Mann, wie er jetzt etwa seine Musiknoten oder ein Instrument auf Universität mitbringt, nicht auch seinen Handfertigkeitskasten (zum Buchbinden, Holzschnitzen, Modellieren u. a.) mitbringen und dort Gelegenheit finden, sich in Handfertigkeiten fortzubilden, welche technisch und künstlerisch nicht nur seine Auffassung schärfen, sondern ihm auch Erholung gönnen, indem sie Hand und Auge üben und dadurch die Hirnteile, welche durch abstrakte Vorstellungen in Anspruch genommen waren, zeitweilig entlasten. — Kenner meinen, mit einem Monatseinkommen von M 135—150 könne ein Student auskommen, mehr als M 200 monatlich solle kein Student haben, er solle ja auch lernen zu wirtschaften, und sie erinnern daran, daß »nicht zu arm, nicht zu wohlhabend«, die tüchtigsten Menschen gebe. Auf alle Fälle würden Eltern gut tun, den Ausspruch des Nervenarztes *Möbius* in Bezug auf unsere Zeit »je mehr Geld, destomehr Liederlichkeit«, sich ernstlich zu überlegen. — Nach *Aristoteles* sind die jungen Männer durch das bloße Wachstum immer gleichsam wie solche, die Wein getrunken haben (*ᾠνωμένοι*). Von daher liegt der Reiz des Alkohols ihnen um so näher. Die möglichen Wirkungen gibt *Kramer*, der Psychiater, so an: »Das durch Alkoholexzesse erschöpfte Gehirn älterer Studenten ist nicht receptionsfähig und bedarf erst einer gewissen

Karenzzeit, um wieder arbeitsfähig zu werden.« Die andere Gefahr, gerade heutzutage, ist die sexuelle: nach *Forel* ist der Geschlechtstrieb als libido und Potenz durchschnittlich beim Manne am stärksten zwischen 20 und 40 Jahren, besonders zwischen 25 und 35. Nach der Medizin ist aber eine Beherrschung des Geschlechtstriebes bis zur Ehe bei mäßigem Leben und tüchtiger, event. auch körperlicher Arbeit, unter Fernhaltung der Hingabe an sexuelle Vorstellungen, auch dem Manne möglich, und der Preis dieser Enthaltung, eigene Gesundheit und Nichtansteckung der Frau und Nichtinfizierung der Nachkommenschaft, ist groß genug. — Bei der unvermeidlichen akademischen Freiheit kann ein Urteil, wie das *Bismarcks* über die deutschen Universitäten, gelegentlich immer wiederholt werden. Aber eine Möglichkeit, alle Gefahren auszuschließen, gibt es auch beim Offizierstand nicht, zu dem *Bismarck* damals seine Söhne bestimmte. *Herbart* hat gesagt: Knaben müssen gewagt werden, damit Männer werden, ebenso kann man sagen: Junge Männer müssen gewagt werden, damit Charaktere in ihnen sich bilden. Ein preußischer Student kostet dem Staat M 650—700 jährlich. Da der Staat den meisten derselben dadurch ermöglicht, überhaupt einen Beruf mit wissenschaftlicher Vorbildung einzuschlagen, so darf er auch erwarten, daß die Betreffenden dessen eingedenk sind, und darf im Examen auch etwas von ihnen verlangen, was nicht ausschließt, daß *Münch* recht hat, wenn er schreibt: »Daß die ganze Organisation der akademischen Studien und im Anschluß daran auch der entscheidenden Prüfungen unter psychologischen Gesichtspunkten neue Untersuchungen, zum Teil neuen Aufbau fordert, wird den mit der Wirklichkeit Vertrauten immer zweifelloser.«

Eugen Dühring hat neuerdings noch von der leblosen Vorleserei der Universitäten gesprochen. Als modernes Hauptmittel der Übertragung des Wissens von denen, die darüber verfügen, auf die, welche es sich aneignen oder sonst gebrauchen wollen, müßte das gedruckte, mit

allen Hilfsmitteln der bildlichen Darstellung gestützte Wort gelten. Selbstlesen sei offenbar besser, als sich etwas zum Nachschreiben vortragen lassen. Öfter schon lägen Studierende nicht am Universitätsorte, sondern zu Hause dem Bücherstudium ob.

Eine alte Äußerung über bloßes Buchstudium ist von *Cicero ad familiares VII* und besagt: Die Jurisprudenz verlange trotz der zahlreichen Schriften doch einen persönlichen Lehrer und praktische Übungen. Nach *Ramsay*, dem englischen Chemiker unserer Tage, soll die Vorlesung dem Studierenden den Gegenstand eröffnen und ihm klar machen, welche Bücher er lesen soll. Nach dem zweiten vollendeten Studienjahr soll er keine Vorlesungen mehr hören, sondern fortschreiten durch Lesen und Disputieren. Doch soll dies nicht eine allgemeine Regel werden. »Einige lernen besser durch das Auge, andere durch das Ohr.« Hier ist der richtige Gesichtspunkt der des Lernens, d. h. auch Behaltens hervorgehoben. All unser entwickeltes Denken ist an ein Zeichensystem gebunden, wie die geringe Entwicklung des Geistes bei Taubstummen zeigte, ehe man darauf verfiel, ihnen ein solches auch zuzuführen. Seit *Charcots* Beobachtung pathologischer Ausfallserscheinungen steht es fest, daß es auch beim Normalsinnigen vier Wortgedächtnisse gibt, das akustische durch das Ohr, das motorische durch Mit- oder Nachsprechen, das visuelle der gesehenen Wörter, das graphische durch Schreiben. Alle diese Wortgedächtnisse müssen geübt werden schon damit, wenn eins ausfällt, die anderen Ersatz leisten. Der Hörer nun, der sich die Hauptgedanken eines Vortrags aufnotiert, kann nicht, wie beim Lesen eines Buches, unaufmerksam sein, sondern muß sogar ein auswählendes Urteil betätigen. Wenn er das Gehörte zu Hause nochmals überliest, kommt zum akustischen und graphischen Gedächtnis das visuelle noch dazu, und wenn er sich gewöhnt, es laut vorzulesen, auch noch das motorische. Wird am Schluß einer schwierigen Materie, wie etwa in systematischer Philosophie, ein Diktat von

10—15 Minuten gegeben, so kommt zum akustischen das graphische und visuelle Gedächtnis, und es wird durch die Rekapitulation eine zu reiche Stoffzuführung zum Gehirn in einer Stunde vermieden. Nach *Leo* kann außerdem die Vorlesung vorbildliche Behandlung einzelner Probleme geben nach den Methoden, die der Gegenstand verlangt. Die Universitätsvorlesungen haben also ihre guten psychologischen Wurzeln in der geistigen Organisation des erst in eine Wissenschaft einzuführenden.

Gleichwohl ist es nach *Leo* (bei *Lexis*) ganz denkbar, daß ein klassischer Philologe durch die Universität und die Examina geht ohne eine Vorlesung zu hören (belegen müßte er freilich jedes Semester eine) und sich eine vollständige Ausbildung selber aus den Büchern hole. *Ostwald*, der physikalische Chemiker, hat nach seiner eigenen Angabe das meiste als Student aus Büchern gelernt. Wenn ein Naturforscher einen Verwandten oder Bekannten mit Apparaten hat, ist dies auch sonst wohl ausführbar. Bis jetzt verlangt der Staat für Ablegung der Staats- oder Doktorprüfung den Besuch einer Universität, aber einzusehen ist diese Verpflichtung eigentlich nicht; denn der Aufenthalt an einer Universität und das Belegen von Vorlesungen ist im allgemeinen noch kein Beweis der Benutzung beider zu dem vom Staat intentierten Zweck. Es kommt ja auch vor, daß Theologen nach der vorschriftsmäßigen Semesterzahl auf dem Lande bei einem gelehrten Pastor sich zum Examen einüben, und das Repetitorwesen der Juristen, auch der ernsten, (S. 19) hat zum Teil die Absicht, auf die Examensfragen sogleich die prägnante Antwort parat zu haben. *Gustav Cohn* konnte vor einigen Jahren schreiben: »Bis zur Stunde kann das preußische Regierungsassessorexamen nach allgemeinem Zugeständnis niemand bestehen, der nicht durch Einpauken dazu abgerichtet ist. Die tiefste und breiteste wissenschaftliche Bildung reicht dafür nicht aus, da es sich um diese hier überhaupt nicht handelt. Die Fragen richten sich auf allerhand empirisches Detail (das der Gelehrte nicht im Kopfe,

sondern in den Büchern hat).« Ein Jurist könnte sehr wohl seine theoretische und praktische Vorbereitung zum Referendarexamen bei seinem Vater oder einer sonst geeigneten juristischen Persönlichkeit gewinnen; was von der klassischen Philologie gilt, gilt ebenso von neueren Sprachen und Deutsch, auch von der Geschichte. Man könnte sehr wohl von der Forderung des Besuchs einer Universität staatlicherseits dispensieren bei geliefertem Nachweis einer jahrelangen anderweiten Vorbereitung zum Staatsexamen. *Schäffle* berichtet in seinen Lebenserinnerungen: 1853 bestand ich die erste höhere Dienstprüfung mit gutem Erfolg ohne irgend eine akademische Fachvorlesung gehört zu haben, nachdem ich den Dispens von der Bedingung des absolvierten Universitätsstudiums (in Tübingen) erhalten hatte.

Ein allgemeines Staatsexamen für Chemiker gibt es nicht. Nach *Wallach* (bei *Lexis*) suchen alle auf der Universität gebildeten Chemiker den Doktorgrad zu erwerben, namentlich auch die, welche sich der Praxis widmen wollen. Die letzteren bilden die überwiegende Mehrzahl der Chemiestudierenden. Es ist aus dieser Sachlage verständlich, warum gerade Chemiker sich soviel mit der Frage des Doktorgrades beschäftigt haben. *Ramsey*, der englische Chemiker, hat vor einigen Jahren erklärt: »Je älter ich werde, desto weniger glaube ich an einen Universitätsgrad als Beweis für die Fähigkeiten. Das Examen ergibt, was der Kandidat auswendig gelernt hat, aber nicht was er leisten kann.« Nach *Ostwald* »drückt Doktor die Tatsache aus, daß der also Betitelte während seiner Ausbildung mit der selbständigen Bearbeitung einer wissenschaftlichen Aufgabe sich erfolgreich beschäftigt hat.« Das sog. Verbandsexamen (Zwischenexamen) der Laboratoriumsvorstände der deutschen Universitäten ist Voraussetzung, daß der Studierende zur Anfertigung einer Promotionsarbeit zugelassen wird. *Ostwald* spricht ausdrücklich von »Anleitung zur Ausführung einer selbständigen wissenschaftlichen Arbeit durch den Institutsdirektor« und fährt dann

fort: »Die Fähigkeit selbständigen Denkens ist von allen Eigenschaften, die einen wissenschaftlichen Mann machen, am spärlichsten in unserem Schülermaterial vorhanden und am schwersten zu entwickeln. Für die große Mehrzahl der Schüler wird der Lehrer Themen bereit halten müssen, deren Bearbeitung er ihnen übergibt.« — Empfohlen wird »eine große Mannigfaltigkeit von Themen der Schüler, nebeneinander von verschiedenen bearbeitet und gemeinsame Berichterstattung während der Arbeit.« — Daß die so angefertigte Arbeit mehr eine Vorübung zu selbständigen Arbeiten ist als eine wirklich selbständige Arbeit, kann, seltene Fälle ausgenommen, nicht anders sein. Mit Doktorarbeiten, welche in einem Institut angefertigt werden, ist es ebenso. Aber auch bei den Geisteswissenschaften steht es nicht anders. *Brandi* (bei *Lexis*) schreibt: »Bei der Bearbeitung selbstgewählter Themata werden die Studierenden in freiem Verkehr von ihren Lehrern vielfach eingehend beraten, besonders in Fragen der literarischen Form.« Nach *Paulsen* »gehen aus den Seminarien die Dissertationen hervor, erste Proben mehr oder weniger selbständiger wissenschaftlicher Leistungen.«

Alle diese Übelstände, die sich kurz so ausdrücken lassen, daß gerade die sog. selbständige wissenschaftliche Arbeit des Doktors nicht ganz selbständig ist, würden mit einem Schlage aus der Welt geschafft dadurch, daß man sich regierungsseitig entschlösse, jeden der das Staatsexamen irgend eines Faches vollbefriedigend (cum laude) besteht, die Berechtigung zur Führung des Doktortitels zuzuerkennen. Ein Staatsexamen für Chemiker müßte dann eben eingeführt werden. Doktor wäre dann soviel wie ein Mann mit Universitätsbildung, deren Erfolg an ihm auch durch ein Staatsexamen konstatiert ist. Ein doctor honoris causa der Universitäten an wissenschaftlich hervorragende Männer aus Nichtuniversitätskreisen könnte daneben bestehen. In Japan ist, was ich als Vorschlag gebe, verwirklicht.

Ostwald hat bezüglich der Universitäten die Be-

merkung gemacht: »Früher war es ausreichend, den Schüler mit einer gründlichen Bildung bezüglich des vorhandenen Wissens und Könnens zu versehen, jetzt sollen sie in den Stand gesetzt werden, auch was zu ersinnen. »Seminarien, Kliniken, Laboratorien, Praktika aller Art verdrängen mehr und mehr die Vorlesungen.« Vorher hatte er »als die wichtigste Seite der Lehrtätigkeit des Gelehrten die Bildung junger Forscher« bezeichnet, aber zugleich geurteilt, »sie habe einen entschieden fabrikmäßigen Charakter angenommen«. Es hängt das mit dem S. 1 berührten Zug zusammen, daß die Universitäten immer mehr Fachschulen werden und doch Wissenschaft als solche bieten wollen. In einem Aufsatz der Zukunft hat *Fuchs* für Österreich den Vorschlag gemacht: »Die Universität soll Forscher und Männer der Wissenschaft bilden; an der Spitze die Wiener Akademie, die dortigen Institute ihr angegliedert, die übrigen Universitäten mehr und mehr Berufsschulen für Juristen, Ärzte usw.« In Deutschland stehen dem wohl mehr Schwierigkeiten entgegen, aber freie Universität in dem Sinne wie S. 17—8 würde auch eine solche Forscherschule noch nicht sein.

Es kann die Frage aufgeworfen werden, ob die Staatsuniversitäten nicht von Einrichtungen wie das Tübinger Stift sich einiges aneignen könnten. Im Tübinger Stift findet eine fortgesetzte Kontrolle des Fleißes und der Fortschritte durch Repetitorien und durch schriftliche und mündliche Semestralprüfungen statt. Dadurch wird erreicht, daß der Durchschnittsstand höher ist als da, wo das Prinzip der Freiheit der Studierenden befolgt wird. An der Kaiser Wilhelmsakademie (für Militärärzte) in Berlin wird im Beginn eines jeden Semesters den Studierenden der ihnen für das Semester vorgeschriebene Studienplan in die Hand gegeben. Zur Unterstützung der Universitätsvorlesungen und Übungen erhalten die Studierenden Wiederholungsunterricht in Anatomie, Physiologie, Physik, Chemie usw. Im 6. und 7. Semester erhalten sie französischen und englischen Sprachunterricht

durch einen Lektor der Universität. Die Studierenden empfangen vom Staate als Beihilfe zur Bestreitung des Lebensunterhaltes eine monatliche Zulage von 30 M und freie Wohnung nebst Zubehör, event. Wohnungsgeld. — Im Tübinger Stift werden jährlich 35 Zöglinge auf Grund eines Konkursexamens aufgenommen, und 4 Studienjahre und ihr Militärjahr erhalten sie umsonst Kost, Wohnung. Die meisten bereiten sich auf den Geistlichen vor, einige auf den Gymnasiallehrer.

Was man von beiden Anstalten sich aneignen könnte, müßte nicht wieder Unterstützung Ärmerer sein, die dafür fleißig zu sein haben, sondern es könnte wohl wie es jetzt Ärztekammern, Advokatenkammern usw. gibt, in solchen Gemeinschaften ein Nachdenken entstehen, ob sie nicht aus sich an Staatsuniversitäten Mittelpunkte für Beratung ev. Leitung ihrer studierenden Söhne einrichten könnten. Von diesen möchte dann jeder seine Privatwohnung haben, es würde nur ein Haus als Mittelpunkt zum Verkehr, geselligen und wissenschaftlichen, bestehen unter Leitung von Männern, die selbst von den Ärztekammern, Advokatenkammern usw. gewählt werden, und diese Kammern müßten für Unkosten und ihre Verrechnung aufkommen. Solche Einrichtungen könnten die Universitätserfahrungen, die am eigenen Leibe einst gemacht wurden, benutzen und alles bliebe doch in freien Bahnen, weder Staat noch Universitätslehrer hätten sich besonders darum zu bekümmern.

Seitens der Volksschullehrer ist auch der Wunsch nach akademischer Bildung ausgesprochen worden aus einem Grunde, der ihnen alle Ehre macht; sie möchten auch die Einsicht gewinnen, wie der Inhalt dessen, was sie zu lehren haben, und wie die Methode, nach der sie es lehren, wissenschaftlich gewonnen ist. *Paulsen* hat dazu bemerkt: »Die Volksschule braucht nicht Wissenschaft-Spezialisten und kann sie nicht verwenden;« er hat dabei die Richtung im Sinne, welche nach ihm der Universitätsunterricht im 19. Jahrhundert genommen hat,

dagegen ist *Paulsen* »für Berührung lernbegieriger Lehrer mit der Arbeit der Wissenschaft«. Hierzu würden sich die freien Universitäten eben selbst darbieten, sowie sie dem Bedürfnis der Lehrerwelt nach Erkenntnis der Prinzipien von selbst entgegenkommen. — Die Volksschullehrer würden zugleich dort ihre eigenen Erfahrungen vorzutragen Gelegenheit haben, die zum Teil von der äußersten Wichtigkeit für die nationale Kultur sein können. Was *Winch* (notes of german education) mitteilt, gibt doch viel zu denken. So sagte ihm ein deutscher (norddeutscher) Lehrer: »Ließe man unsere Kinder für sich arbeiten, so würden sie nichts tun,« ein anderer: »Unsere deutschen Knaben müssen geleitet und ihnen geholfen werden, die englischen können für sich allein arbeiten.« »Der englische Schüler wird ermutigt allein zu arbeiten und man erwartet es von ihm.« Deutsche Lehrer, die in England waren, sind überzeugt »von der deutschen Knaben Überlegenheit im Lernen von Sprachen; aber auch von seinem Nachstehen in der Mathematik.« Im modernen Leben, welches wesentlich industrial life *(Herbert Spencer)*, vie industrielle (*August Comte*) ist, kommt es aber gerade auf Mathematik an. Die französische Republik hat sich zum Grundsatz gemacht, begabten Volksschülern im Interesse des geistigen Fortschritts der Nation den Weg zu höheren Schulen und zu Hochschulen zu eröffnen. Etwas derart wird in allen Kulturländern erforderlich sein. Es gilt also festzustellen, ob z. B. folgende Mitteilungen genau zutreffen. »Auf süddeutschen Volksschulen ergab sich für Begabung die Note sehr gut bei keinem Schüler in allen sieben Klassen, die Note gut bei $^1/_8$—$^1/_4$ der Schüler, die Noten 3 und 4 (ziemlich gut und hinlänglich) bei dem Gros der Schüler. Die Fleißnoten sind bei der größten Zahl der Schüler besser als die Begabungsnoten. Bei der erweiterten Volksschule sind dieselben Erscheinungen wie bei der einfachen Volksschule. Fleiß, Gedächtnis, Anstelligkeit sind bei Volksschülern öfter anzutreffen, aber intellektuelles Verständnis selten (deutscher Aufsatz, Sprach-

lehre, Mathematik, Physik)«. »Von Lesen, Schreiben und etwas Rechnen abgesehen, ist durchschnittlich bei den eingestellten Soldaten von den Schulbänken (der Volksschule) sehr wenig sitzen geblieben. Die einfachsten Tatsachen des eigenen Landes waren häufig unbekannt.« »In den Fabriken der Industriestädte ist die Erziehung der Schule verloren gegangen, das leicht erworbene Geld wird ebenso leichtfertigerweise vergeudet, die Intelligenz dieser Klasse steht in der Regel hinter der des Landmannes zurück.«

Eine Frage für die Volksschullehrer nicht nur, sondern für die ganze Gesellschaft ist die, ob nicht *John Dewey* einen neuen besseren Plan alles Elementarunterrichts aufgestellt hat.[1]) Seine Grundgedanken sind: »Alles, was die menschliche Gesellschaft für sich errungen hat, ist dem heranwachsenden Geschlecht durch die Vermittlung der Schule zur Verfügung zu stellen. — Alles andere in den Schatten stellend und beherrschend sind die Errungenschaften auf industriellem Gebiet, die Anwendungen der Naturwissenschaften in den großen Erfindungen. — In den Jahren der Kindheit und der Jugend sind die Triebe des Schaffens und Herstellens systematisch auszubilden. — Unsere Aufmerksamkeit und unsere Urteilskraft wächst (am meisten) dadurch, daß wir etwas leisten, was einen realen Zweck hat und zu einem positiven Ergebnis führt. — 75 oder 80 % der ersten drei Jahre Schultätigkeit des Kindes werden (jetzt) auf die Form, nicht auf den Stoff des zu Lernenden gewendet, auf Lesen, Schreiben und Rechnen. — Es (handelt) sich aber um Stoff zur Erlangung von Kenntnissen der Welt, die das Kind umgibt, der Kräfte dieser Erde, von geschichtlicher und sozialer Entwicklung, und von der Fähigkeit, sich in verschiedenen künstlerischen Formen auszudrücken. Lesen, Schreiben, Rechnen sollen in einer Weise betrieben werden, daß dabei die Erfahrungen und die Beschäfti-

[1]) *John Dewey*, Nordamerikaner, School and Society, Deutsch: Schule und öffentliches Leben, 1905.

gungen des täglichen Lebens den Hintergrund bilden. — In Verbindung mit dem geschichtlichen Unterricht stellen in der Schulwerkstatt besonders die jüngeren Kinder Hausgeräte, Waffen, Werkzeuge usw. dar. — Im Zimmerhandwerk, Kochen, Nähen und Weben, sind verschiedene Arten von Geschicklichkeiten eingeschlossen, und sie erfordern von seiten des Kindes ein verschiedenartiges geistiges Verhalten, Kochen ein gut Teil chemischer Kenntnisse, Zimmerhandwerk Zahlbehandlung und geometrische Grundsätze, Nähen und Weben ein gut Teil von Erdkunde durch die theoretischen Betrachtungen über den Stoff, Geschichtskunde durch Besprechen des Entstehens und Fortschreitens verschiedener Erfindungen und deren Einfluß auf das soziale Leben und die politischen Einrichtungen. — Kinder interessiert das, was der Mensch tut oder ihn betrifft. — Die Erziehung führt auf den unteren Stufen die Kinder in die Formen des primitiven Lebens ein, um ihnen klar zu machen, wie die Menschheit von da aus vorwärts geschritten ist. — Wie viele der Arbeiter sind heutzutage nur ein Anhängsel der Maschine, an welcher sie hantieren! Es war ihnen in der Schule nicht Gelegenheit geboten, in ihrem Geist und ihrem Gefühl das Bewußtsein von der sozialen und naturwissenschaftlichen Bedeutung ihrer Arbeit auszubilden. — Endziel müßte sein Entwicklung der Kinder zu einem großen geistigen Gemeinwesen, das sich untereinander hilft und miteinander fördert.«

Von Frauenstudium braucht nicht besonders geredet zu werden. Es gibt einzelne Frauen, welche durchaus männlichen Verstand haben, öfter noch nach der Seite praktischer Geschäftsleitung (Kassenführung im Geschäft des Mannes, aber auch Vertretung im Geschäft selber) als in eigentlicher Wissenschaft. Den nach der letzteren Seite unverkennbar begabten soll man den Zugang zur Wissenschaft gerade so offen machen wie den Männern. Aber die Frauen zur Wissenschaft reizen soll man nicht. Selbst der amerikanische Psychologe und Pädagoge *Stanley-*

Hall urteilt: »Die Sexualorgane wirken bei den Frauen auf den ganzen Körper und die Seele. Ihre Intelligenz ist zwar feiner, sie entbehrt aber der Originalität, an die schweren Probleme machen sie sich nicht gern.« Er behauptet sogar, daß die in Nordamerika beobachtete Abnahme der Geburten (nicht so eklatant wie in Frankreich, aber beunruhigend) mit der geistigen Überanstrengung zusammenhänge.« Ein college (amerikanische Universität) von jungen Männern oder Frauen, dessen Rekrutierung einzig abhinge von den Kindern seiner »Graduierten«, würde rasch verdammt sein zu erlöschen.

Von der Berufswahl der Studierenden gilt jetzt einigermaßen: »Unsere Tage stehen unter dem Zeichen eines wütenden Konkurrenzkampfes und sind so von der gemeinen Not des Lebens erfüllt, daß die weitaus größte Zahl der Studierenden es so hält, resp. so halten muß, wie die Landsknechte im Mittelalter, sie gehen dahin, wo es am ehesten Geld gibt.« Gegenwärtig ist der Eintritt in eine berufliche Lebensstellung in die 2. Hälfte der 20er, wohl auch in den Anfang der 30er Jahre hinaufgerückt. Diese Verhältnisse sind ungesund. Mit 25 Jahren müßte ein junger Mann in der Lage sein sich zu verheiraten. Bei Berufswahl müßte mindestens irgend eine Wahl sein können. Wenn auf einmal viel Theologie studiert wird, weil viele Pastorenstellen unbesetzt sind, oder plötzlich soviele Altphilologie oder Neuphilologie und selbst Mathematik studieren aus Mangel an Kandidaten für die betreffenden Schulstellen, so hat man noch jedesmal beobachtet, daß mit der steigenden Zahl die Qualität sank: non omnia possumus omnes.

»Aufgabe des akademischen Lehrers ist, der Jugend die Fähigkeit zu verleihen, das Große zu verstehen. Die Aufgabe besteht nicht darin, wissenschaftlich unselbständige junge Leute in Streitigkeiten hineinzuführen, die ihre Zukunft verärgern und vielleicht verbittern.«

»Zunächst ist das Verhältnis von Professor und Student ein unpersönliches, Wissenschaft als solche gebend, auf-

nehmend. Persönliche Beziehung kann sich erst hieran anschließen.«

Eugen Dühring hat in der zweiten Auflage der Logik und Wissenschaftslehre die Sätze: »Verstand und Gemüt des Menschen wollen nur durch freigewonnene Einsicht und durch ebenso frei erzeugte Gefühle, vermittels des gegenseitigen Verkehrs, gestaltet sein. Die gesellschaftliche Freiheit der Wissenschaft ist das Lebenselement aller gesunden geistigen Organisation.« Daß diese volle Freiheit der Wissenschaft nicht an den Staatsuniversitäten, als zugleich Anstalten für Heranbildung von Staats- oder Kirchenbeamten, sein kann, ist durch diese ganze Schrift dargelegt. Darum sind aber doch die Staatsuniversitäten eben als Institute für Vorbereitung zu Berufen mit wissenschaftlicher Grundlage dankbar zu acceptieren. Wertvoll ist die Erkenntnis, daß volle Freiheit der wissenschaftlichen Gegensätze an ihnen nicht sein kann, auch für die Studierenden selbst, es bewahrt sie vor studentischem Radikalismus, lehrt sie die letzten Entscheidungen sich vorzubehalten und die Staatsuniversitäten als Vorübung zu jenen einstigen letzten Entscheidungen eifrig zu benutzen. Aber muß man nicht auch schon in der Jugend Grundlinien fester Überzeugungen haben? Eine solche Überzeugung darf zunächst der Ausspruch eines Arztes aus dem Ende des 18. Jahrhunderts sein: »Die ungeheuere Mehrzahl der Menschen gibt keinen theoretischen Betrachtungen über Sinn und Aufgabe des Lebens Raum, verfolgt vielmehr ganz instinktiv immer nur ein Ziel, Befriedigung der Bedürfnisse nach Erlangung des Gewünschten.« Daher höre man nicht auf *Tolstoi*, *Harnack*, *Eucken*, als müsse man mit der Frage nach Sinn und Zweck des Lebens anfangen, sondern man fange als »moderner Mensch« mit dem Leben selber an und »mache sich diese Welt moralisch und geistig so vollständig als möglich zu eigen«. Das ist die moderne Weltanschauung, von deren Vermittelbarkeit mit dem Christentum der spekulativste Theologe seit *Schleiermacher*, *Richard Rothe*,

überzeugt war. Daß hierbei wissenschaftliche Erkenntnis das sicherste Mittel ist, kann leicht aufgezeigt werden. Eben durch diese steht fest die Beschränktheit der Naturgrundlage des Wirtschaftslebens, woraus sich Arbeitsamkeit und Mäßigkeit (kein Luxus) als Haupttugenden ergeben und dazu Streben zur Verbesserung (Technik auf Grund der Wissenschaft). Gegenüber der unaufhörlichen Verifizierung deduktiven Denkens durch Erfahrung, d. h. allen zugängliche Beobachtungen, ist nach *Huxleys* Ausdruck grundsätzlicher Zweifel an aller Wahrheit lächerlich geworden. Fest steht, daß »all unser Wissen beschränkt ist auf Bewußtseinstatsachen. Materie ist hypothetisches Substrat physischer Phänomene (von Gesichts-, Getast- und Muskelempfindung) und immer mehr zeigt sich allgemeine Gesetzlichkeit auch im geistigen Leben und ebendamit größere Beeinflußbarkeit desselben. Mit solchen Überzeugungen kann die Jugend der Staatsuniversitäten wohl warten, bis sie durch wissenschaftliche Vorübungen dort etwa mit dreißig Jahren oder mehr einmal auf Wochen oder Monate freie Universitäten besucht, zu sehen, wie es mit den Fragen darüber hinaus in voller Freiheit der Diskussion stehe.

Daß freie Universitäten neben den Staatsuniversitäten ein Bedürfnis sind, möge durch diese Blätter als festgestellt gelten. Daß sie nur entstehen können durch freien Zusammenschluß einzelner auf dem Boden des allgemeinen Rechts, gehört zu ihrem Charakter als frei. Den nächsten Zusammenschluß könnte bewirken das allgemein gefühlte Bedürfnis einer allgemeinen Religionswissenschaft, welche im Sinne von S. 12 ff. die einzelnen Religionen durch in ihnen geborene und an ihnen, trotz erworbener europäischer Bildung, festhaltender Männer vertreten sein läßt. Sie werden sich finden, sobald sie auf unbefangene Aufnahme rechnen können, aus dem Gebiete des Konfuzianismus, dem weiten des Buddhismus, des Hinduismus, des Mohammedanismus, vielleicht auch aus Religionen, die wir schlechtweg als heidnische zu bezeich-

nen pflegen. Ein Christ gewordener Japaner hat in *Bushido, the soul of Japan*, das ritterliche Ehrgefühl der früheren Kriegerkaste mit all seinen Folgen für Leben und Sitten höchst anziehend und anerkennend geschildert, und Buddhisten gebliebene Japaner vertreten ihre Ansicht schon oft in europäischen Sprachen. An solche allgemeine Religionswissenschaft wird sich nach und nach die Verhandlung über alle Grundfragen von Welt und Leben anschließen, hierzu werden solche, die etwas Eigentümliches darüber zu sagen haben, für oder wider, sich schon heranwagen. Auch Katholiken werden kommen, nicht bloß Reformkatholiken, wie *Tyrrell*, sondern *Thomas v. Aquino* selbst wäre gekommen, z. B. mit seiner Streitschrift gegen die Averroisten, die jetzt ja wieder in dem allgemeinen Ich in allen menschlichen Ichen wiederkehren; er hat ja sie ausdrücklich bekämpft nicht mit Glaubensdokumenten, sondern mit den Gründen und Aussprüchen von Philosophen selbst. Es werden auch solche kommen, welche allen Religionen zwar Wirksamkeit, aber keine wissenschaftliche Wahrheit zugestehen, womit aber die Frage allgemeiner Religionswissenschaft schnell auf das allgemeinwissenschaftliche Gebiet wird transferiert sein. Freilich wird von solchen freien Universitäten gelten, was *Burckhardt* prophezeit hat: »Kunst und Wissenschaft werden Anstrengung und Askese nötig haben, um vor allem unabhängig im Schaffen zu bleiben.« Aber »es wird sich machen«. Auch in Deutschland sind früher Bedürfnisse der Wissenschaft aus privaten Mitteln befriedigt worden. So sind nach *Paulsen* Sammlungen zur notwendigen Ausrüstung der medizinischen Fakultät vielfach zuerst durch private Initiative geschaffen worden. So kam nach demselben klinischer Unterricht zunächst in der Form der privaten Tätigkeit einzelner auf. *Fel. Klein* erwähnt als heutige Erscheinungen »längst ausgedehnte Forschungslaboratorien und Studiengesellschaften der Privatindustrie, deren Ergebnisse das Publikum mit steigender Teilnahme begleitet«.

Das Kgl. Institut für experimentelle Therapie in Frankfurt a. M. ist durch bedeutende Zuwendungen von privater Seite gefördert. Die in Berlin im Winter 1906/7 eröffnete Handelshochschule ist allein aus der Initiative einer kaufmännischen Körperschaft hervorgegangen; sie hat eine praktisch-technische Absicht (Hauptfächer sind Handelswissenschaft und Rechtslehre, besonders Handels- und Wechselrecht, und Französisch und Englisch). Private Initiative ist so in einzelnen mehr praktischen Richtungen da. Es gilt solche auf die großen Ziele freier Wissenschaft selber zu richten. »Unsere großen Militär- und Verwaltungsstaaten sind trotz aller Parlamente dem Geiste der Freiheit nicht lediglich günstig« *(Tröltzsch)*. *Lecky* hatte lange vorausgesagt, »daß die Freiheit des Denkens in Deutschland einigermaßen würde beeinträchtigt sein, sobald Parlamente mit zu reden hätten, denn die Parteien, auf welche sie Rücksicht zu nehmen hätten, gründeten sich selten auf wissenschaftliche Überzeugungen«. Eben darum muß man diese Freiheit des Denkens in neuer Weise sichern.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Zur Reform des Religionsunterrichts.

Ein Vortrag nebst Lehrplanskizze

von

R. Jungandreas,
Schuldirektor in Oederan.

Pädagogisches Magazin, Heft 310.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Die Frage nach einer Reform des Religionsunterrichts — so brennend sie auch in unserer Zeit geworden ist — ist durchaus nicht neu. Von der Zeit an, als anfangs der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts die Herbart-Zillersche Schule mit ihren Ideen laut hervortrat und dadurch insbesondere dem bis dahin üblichen Religionsunterricht der Elementarklasse und im allgemeinen dem ganzen Prinzip der konzentrischen Kreise, nach dem allenthalben der Stoff des Religionsunterrichts angeordnet war, einen gewaltigen Stoß versetzte, ist diese Frage nicht wieder zur Ruhe gekommen. Wir wissen, welche Kämpfe um den Religions- oder Märchenunterricht der Elementarklasse geführt worden sind und wie die Idee der Konzentration bis auf den heutigen Tag die verschiedenartigsten Versuche bezüglich der Auswahl und Anordnung der Stoffe im Religionsunterricht gezeitigt hat.

Das war das eine Problem, das somit dieser Frage gestellt worden war. Das zweite, das der Stoffbehandlung, das durch die Idee der Formalstufentheorie zugleich mit aufgetaucht war, können wir bei unserer Untersuchung unberücksichtigt lassen. Einmal, weil es einer friedlichen Lösung wohl allenthalben zugeführt worden ist insofern, als das Gute daran gern und freudig Anerkennung und Anwendung gefunden hat, sodann aber, weil es für die neu aufgetauchten Fragen nicht von Bedeutung ist.

Ein drittes Problem befaßte sich mit der Stellung des Katechismusunterrichts dem biblischen Geschichtsunterricht gegenüber. Der gesetzlichen Bestimmung, die damals

wohl allerorts bestand und zum Teil noch heute besteht, daß vom 5. Schuljahr ab ein systematischer Katechismusunterricht neben dem Unterricht in biblischer Geschichte herzugehen habe, ging man von Anfang an scharf zuleibe, weil die Erfahrung gelehrt und die Psychologie bewiesen hatte, daß dieser Unterricht für dieses Kindesalter nicht fruchtbringend zu gestalten sei. Schließlich rang sich nach vielfachen Versuchen als *modus vivendi* dieses Auswegsmittel durch: Man verwies den Katechismusunterricht als systematischen aus dem 5. und 6. Schuljahre, verteilte seinen Stoff als Anhang an geeignete Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichts und überließ den beiden letzten oder dem letzten Schuljahre den systematischen Katechismusunterricht in der Form des zusammenfassenden oder abschließenden. Mit dieser Art erklärten sich hier und da auch die Aufsichtsbehörden einverstanden; als äußeres Zeichen dafür, daß das in Rede stehende Problem diese Lösung gefunden hatte, wählte man auf den Stundenplänen — wenigstens des 5. und 6. Schuljahres — den gemeinsamen Namen Religionsunterricht für alle religiösen Unterrichtsstunden.

Ein viertes Problem endlich nahm sich des Stoffes in biblischer Geschichte ganz besonders an, erstrebte stärkere Betonung der neutestamentlichen Geschichten — eines Lebens Jesu — und damit in Verbindung eine Beschneidung event. gänzliche Beseitigung des alttestamentlichen Geschichtsstoffes. Einer befriedigenden und allseitig anerkannten Lösung ist noch keins dieser Probleme entgegengeführt worden — am wenigsten das letzte — ja die Schulen dürften nicht gar so selten sein, in denen weder das eine noch das andere auch nur die geringste Anregung für eine Umgestaltung und Erneuerung des in altgewohnten Bahnen einhergehenden Religionsunterrichts bewirkt hat. Und draußen auf dem großen Kampfplatze pädagogischer Ideen, da tobt der Streit lauter denn je, da braust bereits ein neuer, stärkerer Ansturm daher. Die früher aufgetauchten Momente bezüglich der Re-

form des Religionsunterrichts finden überhaupt keine Beachtung mehr. Die Reformation ist zur Revolution geworden. Als neue Probleme werden die beiden verkündet: Forderung eines dogmenlosen Religionsunterrichts, oder gänzliche Beseitigung des Religionsunterrichts überhaupt aus der Volksschule.

Lassen wir die zuletzt erwähnte Forderung, die auf die Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Volksschule abzielt, beiseite. Ihretwegen brauchen wir uns nicht mehr aufzuregen. Ihre Vertreter haben auf der ganzen Linie der Lehrerschaft und nicht zum mindesten auch von den berufenen Vertretern des gesamten deutschen Lehrerstandes in München ihre Abfertigung erfahren. Aber um so lebhafter muß uns die andere Forderung eines dogmenlosen — das ist für mich katechismuslosen — biblischen Geschichtsunterrichts interessieren, da sie auch von Vertretern der sächsischen Volksschullehrerschaft zur ihrigen gemacht worden ist und der Landessynode zur Entschließung und Begutachtung mit unterbreitet worden ist. Zwar verlangt die Forderung, die *Leuschke* in seiner Broschüre »Was erwartet die vaterländische Volksschule von der Synode?« nicht wörtlich die Abschaffung des Katechismusunterrichts aus der Schule, aber dem Sinne nach steckt doch ein ganzes Teil dieser Forderung darin:

1. »Ein in Formeln und Dogmen eingeengter Religionsunterricht birgt auch große Gefahren für den auf dem Boden moderner Weltanschauung stehenden Lehrer, der vielfach in Konflikte geraten muß, wenn er sich bemüht, das Gebäude des religiösen Lebens mit neuen, dem modernen Denken entsprechenden Unterlagen zu stützen. Daß solche seelische Kämpfe die Freudigkeit des Lehrers untergraben und ihm schließlich die Kraft und Wärme rauben, deren er bedarf, um in seinem Schüler inneres religiöses Leben zu erwecken, aus dem heraus die sittlich-religiöse Persönlichkeit des Kindes erwachsen soll, ist nur zu erklärlich.« (S. 53.)

»Ja, auch wir Volksschullehrer müssen für uns Bewegungsfreiheit beanspruchen, die vielfach schon den Lehrern an den höheren Schulen und Theologen zugestanden wird, denn auch das Kind der Volksschule kann verlangen, einst gereift durch Erkenntnis und Erfahrung, in seinem ehemaligen Lehrer einen Führer zur Wahrheit zu sehen.« (S. 54.)

2. »Wohl ist man bereit, dem Lehrer zu gestatten, aber nur für seine Person, Stellung zur traditionellen Kirchenlehre zu nehmen und sich mit den Dogmen so abzufinden, wie er es vor seinem Gewissen und vor seinem Gott glaubt verantworten zu können, aber man zwingt ihn, bei der religiösen Erziehung seiner Schüler am Buchstaben alter Bekenntnisschriften festzuhalten.« (S. 54.)

3. »Um günstigere Resultate auf diesem wichtigen Erziehungsgebiete zu erzielen und dem Lehrer Gewissensnöte und Konflikte zu ersparen, müssen unsere Reformbestrebungen vor allem darauf gerichtet sein, den Religionsunterricht in der Volksschule, nicht wie bisher auf dogmatisch-theologischer, sondern auf pädagogischen und religionsgeschichtlichen Grundlagen aufzubauen.« (S. 54.)

4. »Dann kann aber auch nicht der Katechismus mit seinem Dogmatismus, der für die Erziehung der Jugend zu sittlich-religiösen Persönlichkeiten keine ausreichenden Grundlagen bietet, der Ausgangspunkt der religiösen Unterweisungen sein, sondern die heilige Schrift mit ihren zahlreichen kindertümlichen, in plastischer Sprache und naiver Anschaulichkeit geschriebenen Erzählungen und prächtigen Schilderungen von Helden des Glaubens und der Liebe und den Trägern sittlich-religiöser Ideen muß im Mittelpunkte der religiösen persönlichkeitsbildenden Erziehung unserer Jugend stehen.« (S. 55.)

5. »Es gilt, die Kluft zu überbrücken, die gegenwärtig die moderne Weltanschauung von der traditionellen Kirchenlehre noch trennt. Freilich können wir Lehrer allein diese schwere Aufgabe nicht bewältigen. Wir be-

dürfen der Mitarbeit und Unterstützung aller edlen, von hingebender Erziehungsfreudigkeit erfüllten Menschenfreunde, die wir vor allem in der Synode und in der unermüdlich nach Wahrheit ringenden jungen liberalen Theologie zu finden hoffen.« (S. 55.)

»Es steht leider fest, daß der bisherige auf der Grundlage konfessioneller Dogmen erteilte Religionsunterricht den auf ihn gesetzten Erwartungen trotz aller aufgewandten Opfer an Kraft und Zeit nicht entsprochen hat.« (S. 52.)

Klingt nicht aus allen diesen Stellen ein Klagen und Tadeln über den im Dogmatismus erstickten Katechismus und ein Sehnen nach Befreiung von demselben heraus?

Wohl ist ohne weiteres zuzugeben, daß der Katechismus, dem ganzen Zwecke seiner Entstehung entsprechend, in Dogmen eingeengt ist. Ist er doch die Summa der von der Kirche aufgestellten und anerkannten Glaubenssätze und Lehrvorschriften. Ja, ich gehe noch weiter und behaupte, daß von manchem Lehrer noch mehr Dogmatismus in seinen Katechismusunterricht hineingetragen wird als im Katechismus selber steckt. Daraus folgt aber doch nicht, daß unser ganzer Religionsunterricht auf der Grundlage konfessioneller Dogmen erteilt werden muß und erst recht nicht, daß der Katechismus der Ausgangspunkt der religiösen Unterweisungen sein müsse. Man könnte doch nur behaupten, daß unser Religionsunterricht unter Berücksichtigung kirchlicher Dogmen erteilt werde. Dabei aber hat doch allenthalben der Unterricht in biblischer Geschichte als Grundlage des Religionsunterrichts und als Ausgangspunkt für dogmatische Belehrung im späteren Katechismusunterricht gedient. Und kann nicht auch fernerhin an der Praxis festgehalten werden, daß immer die biblische Geschichte das erste ist und bleibt, das als Anschauungsmaterial für religiöse Belehrung und Belebung gilt, mag dann der Lehrer so viel oder so wenig dogmatischen Extrakt daraus nehmen, als er für seinen Katechismusunterricht und für

das Verständnis konfessioneller und kirchlicher Verhältnisse für nötig erachtet? Dieses Verfahren hat sich doch Bürgerrecht in unserer Volksschule erworben, und wenn in Zukunft die Dogmatik im Katechismusunterricht noch mehr eingeschränkt werden mag, und wenn zu ihrem Verständnis auch noch andere Gebiete als die biblische Geschichte herangezogen werden mögen, so ist das alles wohl gut und berechtigt. Niemals aber wird dargetan werden können, daß ein solcher Katechismusunterricht, der lediglich als eine Zusammenfassung dogmatischer Belehrungen betrieben wird, schädlich und überflüssig sei in unserer evangelischen Volksschule.

Wohl, vom Standpunkte der Simultanschule aus ist ohne weiteres die Forderung eines dogmenlosen Religionsunterrichts verständlich. Eine Schulgattung, die in ihren Gliedern Angehörige der verschiedensten Konfessionen und Religionen oder auch Dissidentenkinder hat, kann nur in einem allgemein gehaltenen biblischen Geschichtsunterrichte die Grundlage der Religion übermitteln; hier muß von einer Belehrung über alles Trennende mit Rücksicht auf die Parität und Toleranz abgesehen werden. Aber ich behaupte, daß die deutsche Lehrerschaft trotz der Verhandlung und Abstimmung in München noch lange nicht so geschlossen die Forderung nach der Simultanschule erhebt, wie es den Anschein hat. Was sollte denn auch Lehrer, die an Schulen in konfessionell ungemischten Gegenden arbeiten, veranlassen, die Simultanschule zu fordern und den konfessionellen Standpunkt von Lehrern, Schülern und Eltern zu verleugnen? Ich für meinen Teil halte noch immer den Standpunkt für den rechten, den Prof. *Paulsen* in der Simultanschulfrage einnimmt. Er schreibt: »Wo die Bevölkerung so gemischt ist, daß die Einheitsschule nicht ohne Beeinträchtigung der Schulgestaltung und der Bildungszwecke möglich ist, oder wo die Simultanschule geschichtlich eingewurzelt und der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung sympathisch ist, da wird diese Schulform ihr gutes Recht

haben. Wo dagegen die Trennung nach Konfessionen ohne Schaden für die Bildungszwecke möglich ist, da wird sie als das an sich Natürliche betrachtet werden müssen.«

Und im Interesse unseres evangelischen Bewußtseins müßte ich geradezu bedauern, wenn wir uns heutzutage scheuen wollten, kräftig Zeugnis abzulegen von unserm konfessionellen Standpunkte in der Schule sowie im öffentlichen Leben. Mutet sich in diesem Betrachte der Lehrer weniger zu als dem Geistlichen, dem er doch die Erteilung des Katechismusunterrichts an die schulpflichtigen Kinder des letzten Schuljahres oder der beiden letzten Jahre zuweisen will? Ich meine doch, seine pädagogische Durchbildung und Erfahrung sollte ihn in erster Linie befähigen, auch diesen Unterricht in der rechten Weise an seine Kinder heran- und in die Herzen derselben hineinzubringen, wenn anders er vom nagenden Zweifel sich nicht sein Herz betören ließ.

Hier aber liegt m. E. gerade der springende Punkt für die ganze Bewegung, die in einer Reform des Religionsunterrichts auf einen dogmenlosen = katechismuslosen biblischen Geschichtsunterricht abzielt; nämlich darin, daß der Lehrer einen andern Religionsunterricht nicht mehr erteilen wolle, weil er es seiner Weltanschauung nach nicht mehr könne; weil er durch ihn in Konflikte mit dem modernen Denken und in Gewissensnöte geraten müsse. Ja, wer an die Wunder der heil. Schrift mit dem Seziermesser der modernen Naturwissenschaften herantritt, wer vom Standpunkte des Gynäkologen aus die Geburt Jesu betrachtet, wer mit seiner Philosophie die Lehren von der Erlösung der Menschheit durch das Blut Christi, von der leiblichen Auferstehung als einer Bedingung aller Unsterblichkeit, von den Sakramenten mit ihrer Bindung geistiger Wirkungen an sinnliche Vorgänge, von der sichtbaren Kirche als einem wesentlichen Stücke der Religion nicht vereinbaren kann, wer von der kopernikanischen Weltauffassung aus ein »Niedergefahren zur Hölle« und ein »Aufgefahren gen Himmel« nicht mehr

verstehen zu können meint, weil solche räumliche Gegensätze hinfällig geworden sind,[1]) wer einen Gottesbegriff nur in solcher Persönlichkeitsform denken kann, wie ihn die Fabrikanten von Anschauungsbildern — als alten Mann mit langem Barte, finsteren Blicks auf dem Himmelsthrone sitzend — dargestellt haben: der ist in Gefahr, bei Belehrung Unmündiger hierüber in Konflikte und Gewissensnöte zu geraten. Ist denn aber der Geistliche von solchen Nöten freigeblieben? Soll er deshalb abstreifen alles, was nicht mehr in solche Weltanschauung paßt? Hat er nicht vielmehr die Pflicht sich durchzukämpfen durch all den Wirrwarr moderner Anschauungen und durch all sein Wissen zum Glauben? Gilt es nicht auch in den Kreisen der Theologen, die Kluft zu überbrücken, die gegenwärtig die moderne Weltanschauung von der traditionellen Kirchenlehre trennt? Wohl weiß ich, daß solche Kluft besteht, und daß sie wohl gar geeignet ist, den Schwankenden zu verschlingen. Aber sie wird nicht überbrückt durch Majoritätsbeschlüsse und durch kleine Mittelchen, zu denen ich auch das Vorgehen der Volksschule rechnen würde, wenn sie an diese Aufgabe jetzt heranträte. Sie bedarf der Ausfüllung *ex fundamento*. Dazu aber fehlt uns der *Luther* noch, jene große Persönlichkeit, bei der die entscheidende Tat steht, die zunächst nur kämpft und schafft zur Rettung ihrer eigenen Seele, und die zugleich durch eine starke Liebe getrieben wird, das Selbsterrungene den Brüdern mitzuteilen; der auch die organisatorische Kraft verliehen ist, das innere Erlebnis nach außen hin zu gestalten und das erstarrte Erz der religiösen Formen wieder in Fluß zu bringen und mit starker Hand zu formen.[2]) Bis dahin aber wird es noch lange in Theologenkreisen gären und wogen, ehe es zu einer Klärung, zu einem gesicherten Standpunkte gekommen ist. Dann aber erst dürfte m. E.

---

[1]) Vgl. *Eucken*, Der Wahrheitsgehalt der Religion.
[2]) Vgl. *Eucken* a. a. O.

der Zeitpunkt gekommen sein, daß auch die Volksschule daran teilnehmen könnte, diese gesicherten Ergebnisse in die Jugend hineinzutragen. Jetzt schon auf diesem Felde dieser welterschütternden Bewegung in die Speichen greifen und sie an einem Punkte anhalten zu wollen, der uns gerade genehm erscheint, wäre allzukühn. Hüten wir uns daher, Kinderherzen und Kinderköpfe zu verwirren und dadurch den Erfolg unseres gesamten Unterrichts in Frage zu stellen; denn wer mit zweifelndem Herzen Religionsunterricht erteilt, der erzieht, was er selbst ist, schwankende Charaktere. Wie lange schon und wie standhaft wehrt sich die Schule dagegen, die so laut geforderte Belehrung über sexuelle Vorgänge in ihren Unterricht aufzunehmen und den Schleier über die Geburt des Menschen zu lüften! Vielmehr behält sie gern das Ammenmärchen vom Storche bei, um die zarten Gemüter der Kinder mit liebender Hand zu schonen. Aber in Bezug auf die Religion den frommen Kinderglauben zu zerstören, dazu sollte sie hilfreiche Hand bieten?

Sind denn die Konflikte, in die der nach Wissenschaft ringende Lehrer z. B. bei der Behandlung des 2. und 3. Artikels geraten könnte, so schwerwiegend, daß nicht auch er mit den Waffen seines christlichen Glaubens sich durchhelfen könnte? Geht in religiösen Dingen nicht über das Wissen das Glauben? Und bei der Besprechung der Gebote kann er doch unmöglich in Gewissensnöte geraten. Ihren Inhalt müßte sich doch auch das dünnste Surrogat eines Moralunterrichts zunutze machen; und an dem Gebete des Herrn kann doch keiner von denen Anstoß nehmen, die als Glanzpunkt eines religionsgeschichtlichen Unterrichts das Leben des Herrn in vertiefter Weise zum Gegenstande ihres Unterrichts zu machen streben.

Für mich steht fest: Nicht darauf kann eine Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule abzielen, daß sie ihn lediglich auf einen Unterricht beschneidet, der in der Darbietung des rein geschichtlichen Stoffes sein Ende

und seine Befriedigung finden sollte. Unsere deutsch-evangelische Volksschule, das Erbe unseres *Luther*, wird und soll auch des Katechismus nicht entbehren, jenes Rückgrates, das in den Zeiten des Ansturmes ultramontaner Feinde einen festen Halt gewährt. Nur darauf kann m. E. zur Zeit eine Reform des Religionsunterrichts gerichtet sein, daß sie die von früher her noch unerledigt gebliebenen Probleme: der Stoffauswahl, der Stoffverteilung und -anordnung, der rechten Verarbeitung von biblischer Geschichte als Grundlage mit den Katechismuswahrheiten als Ergebnisstoffe wieder aufnimmt und durch immer neue Versuche zu einer glücklichen Lösung zu bringen sucht. Daß uns bei diesem Vorgehen die weiteren Forderungen, die gegenwärtig die Lehrerschaft bewegen, als Abminderung des Memorierstoffes, Einführung einer Schulbibel nur förderlich sein können, liegt auf der Hand; und daß ich diese Forderungen auch zu den meinen mache, will ich hier ausdrücklich erklären, um nicht allzusehr als Reaktionär in Verruf zu kommen.

Meine weitere Aufgabe soll nun sein, den Versuch eines Lehrplans auf Grund der oben genannten Probleme im folgenden kurz zu begründen.

Zu einer gänzlichen Beseitigung des alttestamentlichen Geschichtsstoffes ist meines Wissens wohl noch kein Lehrplan gekommen, so ernstlich auch von jeher diese Forderung erhoben wurde. Es mag dahin gestellt bleiben, ob lediglich die entgegenstehenden gesetzlichen Bestimmungen die Ausführung dieser Forderung gehindert haben. Wohl aber ist man hier und da zu einer Beschneidung desselben und zu einer besonderen Anordnung der beibehaltenen alttestamentlichen Geschichten gelangt. Haben die einen z. B. aus dem Lehrplane der Elementarklassen die Geschichten der Urzeit verwiesen und einem späteren Schuljahre vorbehalten, so haben die anderen an deren Stelle eine zusammenhängende Darstellung der Josephsgeschichten aufgenommen mit der Begründung, daß damit etwas Ganzes geboten werde, und daß ihr Inhalt

— als einer Familiengeschichte entnommen — der Fassungskraft der Kleinen am nächsten liege. Mit demselben Grundsatze aber verteidigen die dritten die Aufnahme von Einzelgeschichten, sofern sie nur selbst Kindergeschichten zum Inhalte haben, und bringen demnach die Geschichte von der Geburt Mosis und des Herrn an erster Stelle. Ähnlich geht die Verschiedenheit der Stoffauswahl auf den andern Stufen auseinander; auch die Form der konzentrischen Kreise, die in jedem Jahre aus jedem Gebiete etwas bringt, spukt noch immer weiter, obwohl die Darbietung großer zusammenhängender Ganzer wohl die meisten Anhänger gefunden hat. Im großen und ganzen dürfte sich folgende Praxis durchgerungen haben, daß in den vier ersten Schuljahren von alttestamentlichen Geschichten je einzelne Gruppen — sei es der Urzeit, der Patriarchen-, der Richter- und Königsgeschichten — auftreten, und daß daneben aus den neutestamentlichen Geschichten eine Anzahl sich finden, die nach und nach mit dem Leben Jesu bekannt machen. Daß die zuletzt genannten Geschichten nicht fehlen dürfen, das halte ich für richtig, nicht nur deshalb, weil der offizielle Religionslehrplan fordert, daß »biblische Geschichten des alten und neuen Testaments während der ersten 4 Schuljahre die Grundlage des Religionsunterrichts bilden sollen«, sondern weil unser Bestreben sein muß, unsere Kinder so zeitig wie möglich in das vorbildliche Leben des Herrn hineinzupflanzen. Damit soll aber nicht gesagt sein,

a) daß diese Geschichten in größerer Zahl schon vom ersten Schuljahre an auftreten müßten,

b) daß damit auch ein Modus für die Verteilung der alttestamentlichen Geschichten gegeben sei.

Meiner Erfahrung nach ist die eigentümliche Form und Fassung jeder biblischen Geschichte im Anfang des ersten Schuljahres verfrüht, weil die große Masse unserer Kinder sprachlich so schwerfällig ist, daß sie nicht allein die Geschichten nicht wiedergeben können — darauf kann

und wird man füglich verzichten —, sondern die Sprache derselben überhaupt nicht zu fassen vermögen. Und alle die Versuche, die deshalb gemacht worden sind, um die biblischen Geschichten der Fassungskraft der Kleinen entsprechend sprachlich zuzustutzen und mundgerecht zu machen, sind als wenig gelungen zu bezeichnen, von der wässerigen Form *Wiedemanns* an (Wie ich meinen Kleinen usw.) bis zu *Paul* (Für Herz und Gemüt usw.). Darum schließe ich mich denjenigen an, die aus dem Unterricht der Elementarklasse die biblischen Geschichten überhaupt entfernen, allerdings mit der Einschränkung, daß erst zur Weihnachtszeit dieselbe mit der Geburtsgeschichte Jesu auftreten soll. Einige Märchen, kleine kindesgemäß gehaltene Besprechungen über Eltern, Gott und Welt, kleine Verschen und Sprüchlein sollen das Material für den ersten Anfangsunterricht liefern und dazu dienen, die Kinder erst aufnahmefähig für die später einsetzenden biblischen Geschichten zu machen. Die Begründung dieser Forderung ist bisher namentlich durch Anhänger der Herbart-Zillerschen Schule so eingehend erfolgt, daß ich es unterlasse, noch weitere Worte darüber zu verlieren. Nur noch einige kurze Worte zur Behandlung dieses Vorbereitungsstoffes, namentlich der Märchen. Nicht eindringlich genug kann ich davor warnen, daß die Märchenstoffe einer schulgemäßen Behandlung unterzogen werden, etwa gar nach den 5 Formalstufen. Dazu sind Märchen überhaupt nicht da, sie sind einfach zu erzählen und den Kindern dadurch lieb zu machen. Finden sich nach und nach Kinder, die Lust und Geschick haben, das eine oder andere Stück des Märchens nach ihrer Auffassung und Darstellung wiederzugeben, — nun gut, es werden auf diese Weise voraussichtlich nach und nach immer mehr werden, die sich beteiligen. Durch unsere übliche schulgerechte Behandlung aber haben wir immer nur erreicht, daß die Kinder mundtot geworden sind. Also — weg damit. Aus einer zwanglosen Besprechung, in der das Kind in der Hauptsache

zu Worte kommen muß, der Lehrer möglichst wenig, werden sich schließlich auch einige Sätzchen ethischen Inhalts ergeben, und wäre es aus »Rotkäppchen« z. B. nur der eine: Wir wollen unserer Mutter folgen — so genügt ein solches Ergebnis vollkommen.

Der Stoff, den ich sonach dem ersten Schuljahre zuweise, umfaßt also:

a) folgende Märchen: Rotkäppchen, Der Wolf und die sieben Geißlein, Frau Holle, Schneewittchen, Sterntaler.
b) Besprechungen über Gott und die Eltern und Geschwister.
c) Biblische Geschichte: Jesu Geburt, Die Weisen aus dem Morgenlande und Der 12jährige Jesus im Tempel.

Dem Grundsatze nachgehend, daß es geboten ist, sowohl im profangeschichtlichen als auch im biblischen Geschichtsunterricht große zusammenhängende Ganze in den einzelnen Schuljahren auftreten zu lassen, haben sich die meisten Lehrpläne verführen lassen, auch aus dem alttestamentlichen Geschichtsstoffe den ersten Unterrichtsstufen Ganze zuzuweisen: dem einen Schuljahre die Patriarchenzeit, dem andern die Richterzeit und wieder einem die Königszeit. Hierin liegt aber m. E. ein großer Fehler; denn einmal werden auf diese Weise dem Zusammenhange zuliebe immer wieder Geschichten mitgeschleppt, die gar wohl entbehrlich sind, und sodann haben die Kinder im Anfangsunterrichte der Unter- und Mittelstufe noch keinen Blick für die geschichtliche Entwicklung einer ganzen Zeitperiode. Ist Jakobs Betrug, sind viele Teile der Josephsgeschichte, ist die Geschichte Sauls, Simsons usw. wirklich nicht entbehrlich? Ist der ethische Gewinn aus mancher nicht gleich Null, wenn anders nicht an den Haaren irgend einer daraus gewonnen wird? Daß solche Geschichten immer und immer wieder auftauchen, dafür finde ich nur zwei Gründe: Entweder werden sie als Deduktionsquellen für irgend einen vor-

geschriebenen Spruch oder ein Katechismusstück gebraucht, oder die Rücksicht darauf, daß innerhalb der zusammenhängenden, heilsgeschichtlichen Entwicklung keine Lücke entstehe, ist ausschlaggebend gewesen für die wiederholte Aufnahme solcher Geschichten. Wohl, auch ich möchte einen Gang durch die geschichtliche Entwicklung des Volkes Israel nicht vermissen, aber ich verlege diesen Überblick in ein Schuljahr, wo das Verständnis dafür eher vorhanden ist als in den vier ersten Schuljahren.

Meiner Meinung nach ist es für das Verständnis der biblischen Geschichte und insbesondere für eine Durcharbeitung derselben, die Herz und Gemüt der Kinder fassen und nicht nur dem Intellekt etwas bieten will, am besten, wenn endlich einmal vom Beginne des eigentlichen Religionsunterrichts an mit einer Vereinfachung und Minderung Ernst gemacht wird. Deshalb strebe ich nicht die Behandlung ganzer geschichtlicher Perioden an, sondern ich hebe in dem propädeutischen Vorkursus der Unter- und Mittelstufe aus jeder Periode nur den typischen Vertreter heraus: Aus der Patriarchenzeit den glaubensstarken Abraham, das Muster eines Menschen voller Gottvertrauen und Nächstenliebe; aus der Richterzeit die Heldengestalt eines Moses, des kühnen Führers des Volkes zur monotheistischen Jahvereligion; und aus der Königszeit einen David, den König aus der Glanzzeit des Volkes, der sowohl für die Geschichte als auch für die Religion Israels von größter Bedeutung ist. Die Lebensgeschichte dieser drei großen Persönlichkeiten soll den Spiegel für die religiöse Betrachtung und Bildung im 2., 3. und 4. Schuljahre bilden. Indem ich also dem 2. Schuljahre die Geschichte Abrahams, dem 3. die des Moses, dem 4. die Davids zuweise, hoffe ich darzutun,

a) daß auch damit zusammenhängende Ganze geboten weiden, die geeignet sind, den sittlich-religiösen Gedankenkreis der Kinder in den betreffenden Schuljahren zu beeinflussen,

b) daß der Inhalt der einzelnen Stoffgebiete dem kindlichen Kopfe und Herzen angepaßt und nahezubringen ist,
c) daß der Stoff der alttestamentlichen Geschichte auf einen geringen, aber wertvollen Umfang beschnitten ist,
d) daß trotzdem kein wesentliches Gebiet des alttestamentlichen Geschichtsstoffes unberücksichtigt bleibt.

Dem Einwande, daß diese Stoffgebiete der kindlichen Fassungskraft dieser Schuljahre nicht angepaßt seien, weil sie insbesondere auch in kultureller Beziehung zu fern liegen, wäre mit dem Hinweise zu begegnen,

a) daß auch bisher dieselben Stoffe fast in denselben Schuljahren ohne Bedenken aufgetreten sind,
b) daß der geringe Umfang des Stoffes außer zu einer intensiven Behandlung auch Gelegenheit gibt zur Einführung in die kulturellen Verhältnisse der Geschichte. Zudem liegen dieselben den Kindern gar nicht so fern; hier erscheint die Familie, dort ein Volk und endlich ein Volkskönig. Müssen etwa andere Vorschläge, die z. B. die deutsche Heldensage an den Anfang auch der biblischen Geschichte setzen wollen, nicht ebenso fernliegende Abstraktionen voraussetzen?
c) daß es sich in diesem Vorkursus doch lediglich darum handelt, große, ethische Persönlichkeiten den Kindern plastisch vorzuführen, die psychologisch ihnen nahe stehen. Dazu aber finde ich keine geeigneteren als die ausgewählten biblischen, die alle Phasen des menschlichen Lebens verkörpern und zwar viel plastischer und in viel mannigfaltigeren Verhältnissen, als es die Gestalten der deutschen Heldensage vermögen.

Wer aber in dieser Stoffverteilung den Zusammenhang der geschichtlichen Ereignisse vermissen sollte, dem erwidere ich, daß ich den auch gar nicht er-

strebe. Diese typischen Vertreter der einzelnen Zeitepochen dienen mir genau so zu einer biographischen Behandlung, wie die einzelnen Biographien im propädeutischen Kursus des profangeschichtlichen Unterrichts, bei deren Durchnahme die Herstellung eines geschichtlichen Zusammenhanges auch nicht möglich ist. Sie sind Bilder aus der Geschichte, hier aber noch mit dem Unterschiede, daß der Lebensgang einer solchen Persönlichkeit in echt geschichtlicher epischer Breite von Anfang bis zu Ende dargestellt wird. Wer aber ja den geschichtlichen Zusammenhang der drei Bilder wünschen sollte, der hat es leicht, kurz darzulegen, wie Gottes Verheißung an Abraham sich so glänzend erfüllt hat, daß ein großes Volk entstanden ist, das aber unter rücksichtslosen Herrschern so gepeinigt wird, daß Gott dieses Volk erretten und in die Heimat führen lassen will. Der Retter und Führer ist Moses. Nachdem er seine Aufgabe erfüllt hat, blüht das Volk mächtig empor, ein König aus der höchsten Blütezeit ist David. Diese oder ähnliche Überbrückungen könnten stets bei Beginn eines neuen Schuljahres die Verbindung zwischen dem alten und neuen Stoffe herstellen.

Die Geschichten aus dem Alten Testamente, die in diesem Vorkursus den einzelnen Schuljahren zufallen würden, dürften folgende sein:

2\. Schuljahr: Abraham.

Abrahams Berufung. Abraham und Lot. Abrahams Glaube. Gottes Bund mit Abraham. Isaaks Verheißung. Abrahams Fürbitte für Sodom und Gomorrha. Sodoms Untergang. Lots Errettung. Isaaks Geburt und Opferung. Isaaks Heirat. Sarahs Tod. Abrahams Tod.

3\. Schuljahr: Moses.

Die ägyptische Knechtschaft. Mosis Geburt und Errettung, Flucht, Heirat und Berufung. Moses vor Pharao. Die zehn Plagen (kurz). Der Auszug. Pharaos Untergang. Wüstenwanderung bis zum Sinai. Gesetzgebung.

Das goldene Kalb. Abreise vom Sinai. Kundschafter und Rotte Korah. Haderwasser. Eherne Schlange. Mosis Abschied und Tod. Josua führt das Werk zu Ende.

4. Schuljahr: David.

Davids Erwählung. David kommt an Sauls Hof. David und Goliath. David und Jonathan. David wird von Saul verfolgt. Sauls Tod. Jonathans Tod. Davids Trauer. David wird König. David empfängt Gottes Verheißung. Davids Fall und Buße. David und Absalom. Davids Ende.

Daß neben diesen alttestamentlichen Geschichten auch einige Bilder aus dem Leben des Herrn nicht fehlen dürfen, habe ich bereits erwähnt. Für die in Rede stehenden Schuljahre würde ich folgende Geschichten vorschlagen, die unter bestimmten Gesichtspunkten zusammengefaßt sind.

2. Schuljahr: Jesus, der Freund der Kinder und der Helfer in Not.

Jesus der Kinderfreund. Die Hochzeit zu Kana. Jesus stillt den Sturm. Jairi Töchterlein. Jüngling zu Nain.

3. Schuljahr: Jesus, der Heiland der Kranken.

Die zehn Aussätzigen. Heilung des Blindgeborenen. Heilung des Taubstummen. Heilung des Hauptmanns Knecht. Der Gichtbrüchige. Das kananäische Weib.

4. Schuljahr: Jesus, unser Vorbild in Nächstenliebe und im Leiden und Sterben.

Speisung der Fünftausend. Petri Fischzug. Der barmherzige Samariter. Judas Verrat. Gethsemane. Petri Verleugnung. Jesus vor Pilatus. Jesus am Kreuze. Jesu Tod und Auferstehung. Jesu Himmelfahrt und das erste Pfingstfest.

Vom 5. Schuljahre ab würde dann der eigentliche Geschichtsunterricht beginnen, der nun auf Erkenntnis des geschichtlichen Zusammenhanges zustrebt; und zwar soll er mit einer chronologischen Darstellung des Lebens Jesu einsetzen. Nach der Geschichte Johannes

des Täufers wird hier die Geschichte des Herrn von seiner Jugend an so dargeboten, daß mit Einflechtung der früher behandelten Geschichten und mit Hinzugabe der entsprechenden neuen Momente ein vollständiges Lebensbild Jesu, als des Helfers, des Heilands, des Lehrers und des Helden im Leiden und Sterben entsteht. Daran soll sich im 6. Schuljahre ein Gang durch die alttestamentliche Geschichte auf Grund der biblischen Darstellung anschließen von den Geschichten an, die uns erzählen, wie die Bibel die Schöpfung der Welt in reizvollen Mythen uns darbietet, bis zum Untergange des Gottesvolkes. Die Darbietung der bisher noch fehlenden Geschichten des Alten Testaments soll hier zumeist kursorisch erfolgen, nur deshalb, damit allenthalben die Brücke geschlagen werde zu den Einzelbildern, die vorher einer eingehenden Betrachtung unterzogen wurden und jetzt im Rahmen des Ganzen wiederholt überschaut werden. Diese Art der kursorischen Behandlung auf Grund der Bibel (resp. des biblischen Lesebuchs) schafft Raum dafür, daß hier nun der berechtigten Forderung nach einer eingehenden Betrachtung des Zeitalters der Propheten entsprochen werden kann. Auf diese Weise kommt die Behandlung des Prophetismus an die rechte Stelle, nämlich dahin, daß aus dem ganzen Verlaufe der Geschichte Israels die Bedeutung und die Wirksamkeit der Propheten recht zu ersehen ist, und daß zu einer solchen Betrachtung seitens der Kinder auch das rechte Verständnis und der geschichtliche Blick vorausgesetzt werden kann. Auch hier würde mir die Betrachtung einer typischen Persönlichkeit, etwa des Jeremias, zunächst genügen[1]; sollte aber das Bedürfnis vorliegen, daß außer ihm auch noch andere Propheten, etwa Amos, Hosea oder Jesaias vorgeführt werden, so würde sich auch hierfür Raum schaffen lassen.

---

[1]) Etwa in der Weise, wie es Rektor *Staude* in Altenburg im 7. Heft seiner »Präparationen für den Religionsunterricht« — Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) trefflich dargestellt hat.

Im 7. Schuljahre würden in einer pragmatisch zu gestaltenden Wiederholung des Lebens Jesu aus dem 5. Schuljahre die lehrhaften Stücke des neuen Testaments, nämlich eine zusammenhängende Behandlung der Gleichnisse, der Bergpredigt, der Lehrgespräche und der letzten Reden Jesu, ihre Stelle finden, während dem 8. Schuljahre ein Einblick verschafft werden kann in die Apostelgeschichte, in die Paulinischen Briefe und in die neuzeitlichen Bestrebungen der christlichen Kirche, namentlich auf dem Gebiete der Inneren Mission.

Diese Stoffverteilung bürgt m. E. dafür, daß

a) kein Schuljahr mit Stoff überlastet wird,

b) geschlossene Stoffgruppen allenthalben geboten werden,

c) der gesamte Stoff — mit Ausnahme des Prophetismus — zweimal zur Behandlung kommt, ohne aber dem Prinzip der konzentrischen Kreise zu verfallen,

d) bei dem wiederholten Auftreten tatsächlich nicht ein bloßes Wiederkauen der Geschichten, das bisher unsere Kinder nur übersättigt und angeekelt hat, sondern eine vertiefte Neubehandlung eintreten kann und muß; denn in ganz anderer Beleuchtung erscheinen die alttestamentlichen Stoffe im 6. Schuljahre als im Vorkursus des 2., 3. und 4. Schuljahres; und im Zusammenhange der Leben-Jesu-Betrachtung des 5. resp. 7. Schuljahres treten die Einzelgeschichten des 1., 2., 3. und 4. Schuljahres in ein ganz neues Licht,

e) der abzuleitende Katechismusstoff sich leicht und ungesucht anschließen läßt, wie ich weiterhin noch kurz darzulegen versuchen werde,

f) auch auf das christliche Leben der Gegenwart genügend Rücksicht genommen werden kann, das bisher meist zu kurz weggekommen ist.

Einzelne Stücke der Katechismuswahrheiten werden auf allen Unterrichtsstufen ungezwungen sich ergeben,

wenn man nur von dem alten Irrtum sich losmacht, als müßte das ganze Katechismusstück seinem Wortlaute nach herangezogen werden, wenn in dem Anschauungsmaterial der biblischen Geschichte auch nur eine Saite desselben anklingt. Das ist meine Meinung nicht, vielmehr genügt es, aus den Einzelgeschichten des Vorkursus lediglich das Stück des Katechismussatzes zum Zwecke der Einprägung herauszuschälen, das gerade im Brennpunkte der ethisch-religiösen Besprechung gestanden hat. Findet es im Katechismus seinen Ausdruck nicht scharf und klar, so forme ich ihm einen solchen unter Rücksichtnahme darauf, daß passende Worte des Katechismussatzes in meinem Ergebnissatze enthalten sind. Ein Beispiel soll das Gesagte erläutern: Habe ich Abraham als ein Vorbild des Gottvertrauens den Kindern vor Augen gestellt, so lasse ich das Gelöbnis der Nachfolge nicht ausklingen in der ganzen lutherischen Erklärung zum 1. Gebote, sondern etwa nur in dem Satze: Wir sollen (oder besser: Ich will) Gott über alle Dinge vertrauen. So denke ich mir die Gewinnung und die Fassung aller Katechismuswahrheiten namentlich in der Zeit, ehe eine eigentliche Katechismusbehandlung auftritt. Außer diesen gelegentlich sich ergebenden Katechismussätzen lassen sich im 3. Schuljahre bei der Geschichte Mosis leicht die 10 Gebote — ohne Erklärung — anfügen. Dieselben könnten im 5. Schuljahre im Anschluß an das Leben des Herrn einer christozentrischen Betrachtung unterzogen und dabei durch die lutherische Erklärung ergänzt werden; auch der Text des II. Artikels fände hier seinen Platz. Die Geschichte des 6. Schuljahres illustriert den Text des I. Artikels und ermöglicht eine Wiederholung der Gebote in der gegensätzlichen Beleuchtung alttestamentlicher Auffassung. An den lehrhaften Stoff des 7. Schuljahres schließen sich die Bitten an, deren Erklärungen als Ergebnissätze der bibelkundlichen Stoffe gewonnen werden; und dem 8. Schuljahre würde der III. Artikel vorbehalten sein, der so recht seine Erklärung in der Wirksamkeit der christlichen Kirche

findet. Auch für eine Zusammenstellung und eine abschließende Behandlung aller 3 Hauptstücke des Katechismus ist hier Gelegenheit gegeben.

Damit ist aber der der Behandlung in der Schule zugewiesene Stoff des Katechismus erledigt, eine Behandlung des 4. und 5. Hauptstückes ist nicht der Schule, sondern dem Konfirmandenunterrichte des Geistlichen zuzuweisen. Wenn erst diese reinliche Scheidung zwischen dem Stoffgebiet der Schule und dem der Kirche durchgeführt werden wird, und wenn gar der in der Sächs. Landes-Synode von Sup. D. *Benz* gestellte Antrag, daß der Katechismusunterricht während der Zeit des Konfirmandenunterrichts in der Schule ausfalle, Praxis würde, so würde beiden Teilen, der Schule und der Kirche — und nicht zuletzt auch den Kindern — ein großer Dienst erwiesen. Die Schule ihrerseits wird dann dafür sorgen, daß während der Schulzeit das ihr zugewiesene Pensum recht erledigt wird, und dem Konfirmandenunterrichte wäre für die Sonderbehandlung das Stoffgebiet vorbehalten, dessen er zur Einführung der Jugend in das kirchliche Leben ganz besonders bedarf. Der religiöse Memorierstoff, der der Arbeit der Schule zufällt, würde schon dadurch nicht unwesentlich abgemindert sein. Aufgabe der pädagogischen Kleinkunst würde dann nur noch sein, dafür zu sorgen, daß die rechte Art der Verteilung des Katechismusstoffes und ein rechtes Neben- und Ineinander von biblischer Geschichte als Grundlage und Katechismus als lehrhaftem Ergebnisstoffe im Unterricht der Schule zutage trete. Dann erst wird nicht allein eine wesentliche Erleichterung für das Memorieren des Katechismus geboten, sondern eine sichere Basis für das Verständnis dieses dogmatischen Materials geschaffen. Ob dann für den Katechismusunterricht vom 5. Schuljahre an besondere Stunden schon angesetzt werden oder nicht, ist eine rein äußerliche Frage. Ich persönlich würde auch der Auffassung zuneigen, daß im 5. und 6. Schuljahre noch davon abgesehen und nur im 7. und 8. Schuljahre eine Trennung der Stunden vor-

genommen werde. Die Hauptsache ist und bleibt doch der Geist, in dem alle Religionsstunden erteilt werden, und der soll sein und bleiben:

hie gut lutherisch allewege!

Wer an meiner Verteilung des Katechismusstoffes deshalb Anstoß nehmen sollte, weil erst im letzten Schuljahre der in der Schule zu bearbeitende Stoff beendet wird, und weil dann Kinder, die diese Klassenstufe nicht erreichen, dieses Gebiet nicht kennen lernen, dem wäre zu erwidern, daß wir bei steter Rücksichtnahme auf solche Kinder nie von dem Prinzip der konzentrischen Kreise hätten abweichen dürfen. Wir müssen in unserer Volksschule unsern Lehrplan doch auf normale Verhältnisse zuschneiden und nicht auf anormale. Dazu ist die Hilfsschule da. Und was fängt denn der Konfirmandenunterricht mit solchen Kindern an? Nimmt die Kirche sie nicht auch als vollgültige Glieder auf? Ist denn das Begriffliche im Religionsunterrichte die Hauptsache? Haben die Kinder, sofern sie nur bis zur Klassenstufe des 5. Schuljahres gelangen, doch ein vollständiges Lebensbild ihres Heilands kennen gelernt und sofern sie im 6. entlassen werden, auch einen Gang durch die ganze heilsgeschichtliche Entwicklung mitgemacht.

Ich bin am Schlusse. Wohl weiß ich, daß ich den »Modernen« viel zu rückständig geblieben bin; aber jeder Einsichtsvolle weiß auch, daß Reformen nicht *par force* zustande gebracht werden. Diese alte Erfahrung ist auch bezüglich unserer Frage wieder aufs neue bestätigt worden. Eben, als ich diese Worte schreibe, kommt mir der Bericht der Sächs. Landessynode über die dort gepflogenen Verhandlungen zu der Petition des Sächsischen Lehrervereins zu Gesicht. Der »Moderne« wird auch dazu sagen, daß herzlich wenig erreicht worden ist. Immerhin kann die Lehrerschaft m. E. mit dem, was die Synode als beachtens- und empfehlenswert bezeichnet hat, zufrieden sein. »An Stelle der ganzen Bibel das vollständige

Neue Testament mit den Psalmen und für das Alte Testament ein biblisches Lesebuch im Schulgebrauche einzuführen, soll den einzelnen Gemeinden mit Genehmigung der Königlichen Staatsregierung und des Kirchenregiments überlassen werden. Gegen eine erneute Durchsicht des religiösen Memorierstoffes sind grundsätzliche kirchliche Bedenken nicht vorhanden, wenn eine solche von den zuständigen Stellen vorgenommen werden sollte.« Eine Durchsicht des religiösen Memorierstoffes und die Einführung eines biblischen Lesebuches — wenigstens für das alte Testament — kann einer auf pädagogisch-psychologischen Erwägungen fußenden Reform des Religionsunterrichts wohl zu statten kommen.

Möge die Lehrerschaft diese neue Aufgabe ohne Verbitterung, sondern mit Freuden zu lösen versuchen. Zur Lösung dieser Aufgabe durch die Art meiner Stoffverteilung ein Scherflein beizutragen, sollte meiner Arbeit Aufgabe und Lohn sein.

Lehrplan-

Biblische Geschichte	Spruch
	I. Schul-
a) Märchen: Rotkäppchen. Der Wolf und die sieben Geißlein. Schneewittchen. Frau Holle. Die Sterntaler.	
b) Kindesgemäße Besprechungen über Gott: Was er tut; Was er an mir getan hat; Wie ich bete; über Eltern und Geschwister.	Die gebräuchlichsten Schulgebete und Liedchen.
c) Jesu Geburt.	
Die Weisen aus dem Morgenlande.	
Der 12jährige Jesus im Tempel.	Ihr Kinder, seid gehorsam.
	II. Schul-
a) Abraham.	
Abrahams Berufung.	Befiehl dem Herrn.
Abraham und Lot.	Siehe, wie fein — Ist es möglich, — Frieden.
Abrahams Glaube.	Selig sind, die nicht sehen (Joh. 20, 29).
Gottes Bund mit Abraham.	Ich bin der allmächtige Gott.
Verheißung Isaaks.	Bei Gott ist kein Ding.
Abrahams Fürbitte für Sodom und Gomorrha.	Der Herr ist nahe. — Du sollst deinen Nächsten lieben —.
Sodoms Untergang und	Du bist nicht ein Gott. — Die Gottlosen gehen unter.
Lots Errettung.	Der Herr behütet alle.
Isaaks Geburt und Opferung.	Des Herrn Wort ist wahrhaftig.
Isaaks Heirat.	An Gottes Segen. — Befiehl dem Herrn.

[1]) Für die dem 5. bis 8. Schuljahre zugewiesenen Stoffgebiete bereits so zahlreiche Verteilungspläne vor, daß ich davon absehe,

[2]) Nummern des »Sächsischen Gesangbuchs«.

skizze.[1])

Lied	Katechismus
jahr.	
Weißt du, wieviel Sternlein. Wach auf, mein Herz.	
Ihr Kinderlein, kommet. 1—4. Lobt Gott, ihr Christen. 1, 2. Wie der kleine Jesusknabe.	3. Gebot. — Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren.
jahr.	
Das walte Gott. Unsern Ausgang.	—Gott über alleDinge vertrauen. — unserm Nächsten helfen und fördern.
Befiehl du deine Wege. 575, 1. 2. 3.[2])	— Gott über alle Dinge lieben.
	Gott bitten, wie die lieb. Kinder ihren lieben Vater. — Nächsten helfen u. fördern. — Leibesnöten.— Gott dräuet zu strafen —.
Was Gott tut. 607, 1.	Dein Wille geschehe! — Gott über alle Dinge lieben.
In allen meinen Taten. 589, 1.	4. Gebot (Herren) dienen, gehorchen.

und den mit ihnen in Verbindung gebrachten Katechismusstoff liegen noch einen hinzuzufügen.

Biblische Geschichte	Spruch
Sarahs Tod.	Selig sind die Toten — sterben.
Abrahams Tod.	Mit Gott fang an.
b) Jesus, der Freund der Kinder und der Helfer in Not.	
Jesus, der Kinderfreund.	Lasset die Kindlein. — Lasset uns ihn lieben.
Hochzeit zu Kana.	Komm, Herr Jesu. — Danket dem Herrn. — Freuet euch.
Stillung des Sturmes.	Mir ist gegeben — Erden. — Der Herr ist nahe.
Jairi Töchterlein.	Rufe mich an.
Jüngling zu Nain.	Wenn die Not am größten. — Weinet mit.

III. Schul-

Biblische Geschichte	Spruch
a) Moses.	
Die ägyptische Knechtschaft.	Ihr gedachtet. — Rufe mich an.
Mosis Geburt und Errettung.	Leben und Wohltat.
Mosis Flucht und Heirat.	
Mosis Berufung.	Fürchte dich nicht (Jes. 41, 10).
Moses vor Pharao.	
Die zehn Plagen (kurz).	Ist Gott für uns.
Der Auszug.	Rufe mich an.
Pharaos Untergang.	Gerechtigkeit erhöhet. — Die Gottlosen nehmen.
Wüstenwanderung bis zum Sinai.	Aller Augen warten. — Der Herr ist nahe.— Barmherz. u. gnäd.
Die Gesetzgebung.	Das ist die Liebe. — Lasset uns ihn lieben.
Das goldne Kalb.	Du sollst anbet. — Du sollst lieb.
Die Stiftshütte.	Herr, ich habe lieb.

Lied	Katechismus
	Gott verheißt Gnade —.
Ich bin klein. — Es geht durch alle Lande.	
Ich rief dem Herrn. 534, 4. Sei Lob und Ehr. 534, 1.	
jahr.	
Was unser Gott erschaffen. 534, 3. Hoff. 575, 6.	
Aus dem Himmel ferne. — Gott des Himmels. 453, 1. 2.	Gott behütet mich wider alle Fährlichkeit u. bewahrt mich vor allem Übel. 5. Gebot.
Gib, daß ich tu. 435, 2.	
Und ob gleich. 575, 5. — Sei Lob und Ehr. 534, 1.	2. Gebot (zaubern).
Ach, bleib m. dein. Schutze. 192, 5.	Ps. 23 (darbieten).
Der Herr ist noch. 534, 5.	Gott erhält mich (1. Art.) — versorgt. — Gott gibt täglich Brot usw. (4. Bitte).
Lobe den Herren. 524, 2. 4.	Die 10 Gebote (ohne Erkl.).
	1. Geb. Du sollst n. andere Gött.

Biblische Geschichte	Spruch
Abreise vom Sinai.	
Die Kundschafter und die Rotte Korah.	Ich hebe meine Augen auf. Klagelieder 3, 26.
Das Haderwasser.	
Die eherne Schlange.	
Mosis Abschied und Tod.	Sei getreu.
Josua führt Mosis Werk zu Ende.	Gehorchet euern Lehrern.
b) Jesus, der Heiland der Kranken.	
Die 10 Aussätzigen.	Rufe mich an. — Danket dem Herrn.
Der Blindgeborne.	Bittet, —.
Der Taubstumme.	Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiß nicht —.
Der Gichtbrüchige.	
Des Hauptmanns Knecht.	Kommet her zu mir alle.
Das kananäische Weib.	
	IV. Schul-
a) David.	
Davids Erwählung.	Ein Mensch siehet.
David kommt an Sauls Hof.	Des Herrn Rat.
David und Goliath.	Gott widerstehet. — Verlaß dich auf den Herrn — Herzen.
David und Jonathan.	
David wird von Saul verfolgt.	Liebet eure Feinde. — Rächet euch selber nicht.
Sauls Tod.	Du bist nicht ein Gott.
Davids Trauer um Saul u. Jonathan.	
David wird König.	Ps. 23.
David empfängt Gottes Verheißung.	
Davids Fall und Buße.	Schaffe in mir Gott. — Ps. 90. — Barmherzig und gnädig.

Lied	Katechismus
Ob bei uns ist. 185, 5.	
	Das alles aus lauter väterlicher Güte (1. Art.).
Ihn, ihn. 575, 8. Nun danket alle Gott. 529, 1.	Das alles habe ich ihm zu danken (1. Art.).
Nun danket alle Gott. 529, 1.	Du sollst den Herrn in allen Nöten anrufen (2. Geb. Erkl.).
Lobe den Herren. 524, 3.	
Ich rief. 534, 4.	Ich soll dem Herrn f. alle Hilfe danken (1. Art.).
jahr.	
Es sind ja Gott. 612, 6.	
In allen meinen Taten. 589, 1. 4.	1. Geb. (— vertrauen). 2. Geb. (ohne Erkl.). Gutes vom Nächsten reden.
Wer nur den lieben Gott. 612, 1.	
Ein getreues Herze. 547, 1. 524, 4.	
	Gott verheißt Gnade.
Ob bei uns ist. 185, 5. Aus t. N. 185, 1. — Ein reines Herz. 393, 1.	6. Geb. 10. Geb.

Biblische Geschichte	Spruch
David und Absalom.	Ein Auge. — Ein Dieb ist (Sir. 5, 17). — Jedermann sei untertan.
Davids Ende.	
b) Jesus, unser Vorbild in Nächstenliebe und im Leiden und Sterben.	
Speisung der Fünftausend.	Wenn ich nur dich habe. — Aller Augen. — Brich dem Hungrigen. — Rufe mich an.
Petri Fischzug.	
Der barmherzige Samariter.	Wohlzutun und mitzuteilen. — Wer da weiß, Gutes.
Judas Verrat.	
Gethsemane.	
Petri Verleugnung.	Wachet und betet.
Jesus am Kreuze, Begräbnis.	Sei getreu. — Siehe, das ist Gottes Lamm.
Jesu Auferstehung.	Ich weiß, daß mein Erlöser. Christus hat dem Tode.
Jesu Himmelfahrt.	
Pfingstgeschichte.	

Lied	Katechismus
575, 9—11.	4. 8. 9. 10. Geb.
	4. Bitte.
Jesu, geh voran. 405, 1.	Nächsten an seinem Leibe keinen Schaden usw. (5. Geb.). 8. Geb.
405, 2. Meinen Jesum laß ich nicht. 326, 1.	6. Bitte.
O, Lamm Gottes. 92. — O, Haupt. 105, 1.	Ich bin der Herr, dein Gott. Wir sollen herzl. vergeb. (5. Bitte). Gott wolle uns zuletzt, wenn uns. Stündl. kommt (7. Bitte).
Jesus, meine Zuversicht. 126, 1. 2.	
Herr, Jesu Christ, dich zu uns wend. 8, 1.	am 3. Tage. aufgefahren gen Himmel. } (2. Art.)

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

299. Heft.

Zur Erinnerung
an
Rektor Dietrich Horn.

Von

W. Dams,
Rektor in Elberfeld.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907.

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

300. Heft.

Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi.

Von

Dr. Paul Vogel.

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907

Preis 2 M.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

304. Heft.

Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung.

Ein anschauliches Kapitel Pädagogik.

Von

Rektor **Schmidt**

in Steinach

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907

Preis 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

305. Heft.

Über Methode und Technik des Geschichtsunterrichts in der Volksschule.

Von
Dr. Eduard Leidolph,
Rektor in Ruhla.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

306. Heft.

Schule

und

Kolonialinteresse.

Von

Johannes Koehler,

Rektor in Trier.

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

307. Heft.

Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler.

Von
Bruno Clemenz
in Liegnitz.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

308. Heft.

Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken?

Von

O. Dietrich,

Rektor in Langensalza.

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

309. Heft.

Für freie Universitäten neben den Staatsuniversitäten.

Zugleich mit Ratschlägen für die letzteren.

Von

Dr. Julius Baumann,
ordentlichem Professor der Philosophie an der Universität Göttingen,
Geheimem Regierungsrat.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 1 M 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

310. Heft.

Zur Reform des Religionsunterrichts.

Ein Vortrag nebst Lehrplanskizze

von

R. Jungandreas,
Schuldirektor in Oederan.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 40 Pf.

Heft
101. **Bär**, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. **Gille**, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. **Schulze**, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. **Wittmann**, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. **Moses**, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. **Lobsien**, Das Censieren. 25 Pf.
107. **Bauer**, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. **Fritzsche**, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. **Sieler**, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. **Honke**, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. **Lobsien**, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. **Bliedner**, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. **K. M.**, Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.
114. **Schulze**, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. **Niehus**, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. **Kirst**, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 5. Aufl. 1 M.
117. **Grosse**, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. **Sellmann**, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. **Grofskopf**, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. **Gehmlich**, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. **Keferstein** Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. **Armstroff**, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. **Jung**, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. **Sallwürk**, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. **Flügel**, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. **Zange**, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. **Lobsien**, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. **Schneyer**, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. **Schab**, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf.
130. **Grosse**, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. **Kohlstock**, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. **Dost**, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. **Bodenstein**, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. **Gille**, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. **Honke**, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. **Staude**, P., Die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises. 75 Pf.
137. **Muthesius**, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. **Schoen**, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. **Schmidt**, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. **Tews**, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.

Heft

141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Heft
246. Baentsch, Prof. D., Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesiu,s. K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E., Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R.. Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, Gottl., Die Erzählung im Dienste der häuslichen Erziehung. 25 Pf.
272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. Ein Beitrag zur Heimatkunde. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. Otto, Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.

Heft
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers in der Periode seiner Jugendphilosophie. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 50 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.